

Ética del discurso y educación. Aportes habermasianos para pensar un currículum emancipatorio

Speech ethics and education. Habermasian contributions to thinking about an emancipatory curriculum

Eduardo Ovidio Romero¹ y Carolina Agustina Klein²

Educación/ Ensayo científico

Citar: Romero, E. y Klein, C. (2024). Ética del discurso y educación. Aportes habermasianos para pensar un currículum emancipatorio. *Cuadernos Universitarios*, 17, pp. 103-110.

Recibido: mayo/ 2024

Aceptado: julio/ 2024

Resumen

En el presente trabajo se problematiza la noción de currículum en educación y el modo como este se construye y naturaliza en la praxis educativa cotidiana. La mencionada problematización parte de los desarrollos generales de la ética del discurso en su versión habermasiana. En tal sentido, en 1) se presentan algunas consideraciones generales de la propuesta de Jürgen Habermas, en 2) se sintetizan y sistematizan, a los fines del presente artículo, las reflexiones que el autor alemán lleva adelante en la obra *Conocimiento e interés*, en 2.1) se problematiza la relación entre teoría, praxis y currículum consensualista. Por último, se presentan las consideraciones finales. En ellas se logra una integración novedosa entre una *pedagogía que plantea problemas* y la propuesta consensualista habermasiana aplicada a la construcción y devenir del currículum.

Palabras clave: currículum - consenso - ética del discurso - educación

Abstract

In this work, the notion of curriculum in education and the way in which it is constructed and naturalized in everyday educational praxis are problematized. The aforementioned problematization is based on the general developments of Discourse Ethics in its Habermasian version. In this sense, in 1) some general considerations of Jürgen Habermas's proposal are presented, in 2) the reflections that the

¹ Universidad Nacional de Villa Mercedes, Universidad de Mendoza.

² Universidad de Mendoza.

German author carries out in the work Knowledge and Interest are synthesized and systematized, for the purposes of this article, in 2.1) the relationship between theory, praxis and consensual curriculum is problematized. Finally, final considerations are presented. In them, a novel integration is achieved

between a pedagogy that poses problems and the Habermasian consensualist proposal applied to the construction and future of the curriculum.

Keywords: curriculum - consensus - discourse ethics - education

Deliberación y solución racional de conflictos. Consideraciones generales

en torno a la ética del discurso

Los conflictos son fenómenos constitutivos tanto de la realidad política como del *ethos*. En tal sentido, la ética del discurso (en adelante EdD) se propone como uno de sus objetivos la búsqueda de solución racional y razonable de conflictos. Según la teoría ético discursiva, esta tarea requiere de una racionalización del poder, la cual puede llevarse a cabo mediante la deliberación cooperativa de todos los afectados en tanto que participantes libres e iguales en el discurso público. Es por ello que una pieza medular de esta propuesta deliberativa la constituye la

... red de discursos y formas de negociación que tiene por fin posibilitar la solución racional de cuestiones pragmáticas, morales y éticas, es decir, justo de esos problemas estancados de una integración funcional, moral y ética de la sociedad, que por la razón que sea han fracasado en algún otro nivel. (Habermas, 1998, p. 398).

La deliberación pública debe poder contribuir a la determinación conjunta de las necesidades y a un ejercicio cooperativo en la toma de decisión acerca de las aspiraciones de todos los ciudadanos. Sin embargo, tanto la determinación de las necesidades legítimas como los

asuntos relacionados con su satisfacción adecuada, dado que afectan intereses diversos, son objeto de controversias, disensos y conflictos. La EdD sostiene que los diferendos relacionados tanto con intereses generales como con aspiraciones individuales o grupales deben ser resueltos mediante el procedimiento racional de la deliberación pública con la participación de todos los afectados en libertad e igualdad de condiciones, únicamente de esta forma los disensos y conflictos pueden ser resueltos de un modo no solo eficiente sino, también, justo.

En tal sentido, la EdD constituye, al menos en parte, un procedimiento que, para su implementación, requiere que los ciudadanos reciban educación, información suficiente, adecuada y fiable sobre el problema a tratar, así como que sea posible llevar adelante un intercambio fundado de argumentos. Requiere considerar al otro no como enemigo, sino como acompañante en la búsqueda de soluciones razonables, la justificación y la crítica racional de propuestas (dando, recibiendo y exigiendo razones en todos aquellos asuntos que son de relevancia pública), el esclarecimiento no solo de los derechos sino también de las obligaciones y la responsabilidad de las que se hacen cargo las partes; estos constituyen desagregados centrales de la reversibilidad completa de la norma y su reciprocidad generalizada en un ámbito de simetría.

En este contexto, no resulta posible pensar deliberación sin la configuración de una

opinión pública informada y crítica, la cual se oriente a la búsqueda de la voluntad común y no a la mera lucha hegemónica por el poder, a la consecución de beneficios egoístas y a la consolidación de intereses sectoriales. Acorde con ello, la EdD requiere la participación activa de la ciudadanía: requiere la búsqueda de información confiable e implica no solo el ejercicio activo de los derechos, sino también la puesta en práctica de la solidaridad (Michellini, 2007) y de las obligaciones ciudadanas.

La fuerte normatividad de la teoría deliberativa está ciertamente en tensión con la realidad actual de los sistemas sociales, educativos, políticos y económicos vigentes, especialmente en América Latina, y también con la historia más o menos reciente de los países latinoamericanos. En ellos la información política amplia y fiable no constituye un fenómeno corriente; todo lo contrario, la opinión pública a menudo se ve afectada por los medios hegemónicos, en los cuales la deliberación, en tanto que intercambio comunicativo y racional entre ciudadanos libres e iguales, aparece como un elemento débil. A estas dificultades se suma una serie de experiencias de conflictividad, exclusión y violencia que tornan difícil o, en algunos casos, impiden la configuración de un marco social e institucional adecuado para la participación igualitaria y sin restricciones de todos los ciudadanos en la deliberación pública.

Frente a experiencias de conflictividad y a fenómenos que ponen de manifiesto la debilidad de la interacción deliberativa (los cuales podrían ser aducidos para invalidar las pretensiones sociointegradoras de la teoría ético discursiva) cabe señalar al menos dos cuestiones clave, a saber: por un lado, que la deliberación es el mejor medio del que disponemos los seres humanos para la resolución justa y pacífica de disensos y conflictos. Por otro lado, que la deliberación en el ámbito social y educativo, movilizado por la

racionalidad comunicativa, no necesariamente desemboca en un consenso o entendimiento pleno entre las partes, sino que en el ámbito público (especialmente cuando las posiciones son o al menos aparecen como irreductibles por los intereses en juego) la deliberación puede dar lugar legítimamente a *compromisos* entre las posiciones, los cuales son fruto de la racionalidad estratégica. En tal sentido puede decirse que, en la esfera pública, la articulación entre la racionalidad comunicativa y la racionalidad estratégica es una tarea infinita.

El planteamiento social crítico de la teoría y las prácticas educativas

Uno de los planteamientos sociales críticos más relevantes del siglo XX es el de la Escuela de Frankfurt, y uno de sus representantes más destacados en la actualidad, de la llamada segunda generación, es Jürgen Habermas (1929). Si se toman algunos de sus aportes centrales, como por ejemplo el consensualismo y la crítica a la pretensión del monismo epistemológico, y se los traslada al ámbito de la teoría y práctica educativas es posible evidenciar que la ciencia social crítica confronta a la creencia positivista de la unidad lógica y metodología entre las ciencias sociales y las ciencias naturales —para Habermas esto no es más que un ejemplo de cientificismo— (Habermas, 1992). El autor alemán elaboró una teoría del conocimiento que mina seriamente el cientificismo de dos maneras concretas. En primer lugar, Habermas intenta refutar la pretensión de que la ciencia sea capaz de definir las normas con arreglo a las cuales se va a juzgar cualquier saber. En segundo lugar, trata de revelar cómo los diferentes tipos de saberes están configurados por el interés humano al que sirven.

En este contexto, Habermas da a su teoría el nombre de teoría “de los intereses constitutivos de los saberes” (Habermas, 1973). El conocimiento se constituye siempre con base en intereses que se han ido desarrollando tanto a partir de necesidades naturales de la especie humana como a exigencias culturales de la comunidad real de comunicación y que se han configurado por condiciones históricas y sociales. El saber es el resultado de la actividad humana motivada por las necesidades naturales y los intereses culturales. Llama a estos intereses *constitutivos de los saberes* porque guían y dan forma a la manera en que se compone el saber en relación con las diferentes actividades humanas y las diversas formas de praxis en el mundo de la vida (Habermas, 1973, p. 234262)

En tal sentido, estos intereses constitutivos de saberes son trascendentales o *a priori* en el sentido kantiano del término; es decir, funcionan como condición de posibilidad irrebasable. El saber humano se constituye en virtud de tres intereses constitutivos de saberes, clasificados por el autor alemán en técnico, práctico y emancipatorio. A continuación se ofrece un breve cuadro, sumamente esquemático, de los mencionados intereses.

Cuadro 1

Intereses constitutivos de saberes en J. Habermas

INTERÉS cognitivo (Acción)	SABER	MEDIO Dimensión de la existencia social humana	CIENCIA Disciplina que lo caracteriza
Técnico	Instrumental (explicación Causal)	El Trabajo	Las Empírico – Analíticas o Naturales
Práctico	Práctico (entendimiento)	Interacción humana / El Lenguaje	Hermenéutica histórica o “interpretativas”
Emancipador o emancipatorio	Emancipatorio (reflexión)	El Poder	Ciencias Críticas, o críticamente orientadas (em píricas e interpretativas)

Fuente: Hernández de Rincón et al., 2006.

Así, cuando en esta posición se intenta desarrollar la idea de una ciencia social crítica es posible comprender que se intenta conciliar, por un lado, la admisión de una razón hermenéutica comprensiva y, por otro lado, la explicación causal. El método demandado por la ciencia social crítica es el de la crítica ideológica o hermenéutica crítica, este debe poder superar tanto la dicotomía entre “teoría” y “praxis”, como la disputa entre “explicación” y “comprensión” antes referida. Por tal motivo, uno de los primeros planteos que realiza esta propuesta es la relación entre lo teórico y lo práctico. Sabiendo que cada uno de los intereses rectores del conocimiento, expuestos por Habermas, origina un tipo de currículo, es conveniente explicitar cuáles otros aspectos teóricos y epistemológicos se han conjugado para dar lugar a la distinción entre estos tres intereses que pueden constituir, cada uno, distintas currículas y prácticas pedagógicas. (Habermas, 1973)

Teoría, praxis y currículum

El desarrollo de esta postura intenta superar por medio de una ciencia social emancipatoria la limitación propia de una mera teoría crítica. Para Habermas una ciencia social emancipatoria es un proceso social que combina la colaboración, por un lado, del proceso propiamente crítico y orientado a la emancipación con, por otro lado, la voluntad política de actuar para superar las contradicciones de la acción social y de las instituciones, orientándolas a conseguir sucesivamente más racionalidad, justicia y solidaridad (Habermas, 2004). La ciencia social crítica será aquella que, yendo más allá de la crítica, aborde la praxis emancipatoria; esto es, la acción transformadora de la realidad de modo efectivo. Dicho de otra forma, podría constituirse en una práctica en la que la ilustración de los agentes

tenga su consecuencia directa en una acción social transformadora. Esto requiere de una integración de la teoría y la práctica en momentos reflexivos y vitales concretos de un proceso dialécticocrítico y de —eventual— disputa política, esto llevado a cabo por diversos agentes sociales interesados en la emancipación y la inclusión igualitaria de todos los afectados en el discurso público (Habermas, 1994). Esta idea se clarifica al discutir la “organización de la ilustración”, es decir, el proceso social por medio del cual se interrelacionan las ideas de lo teórico y las exigencias de lo práctico. A este fin se distinguen, de la siguiente manera, las funciones mediadoras de la relación entre lo teórico y lo práctico:

1. La formalización y la generalización de teoremas críticos que se muestren consistentes bajo el discurso científico. El objetivo de esta función son las proposiciones verdaderas. Está caracterizada por la reflexión, la deliberación.
2. La organización de procesos de ilustración, donde son aplicados dichos teoremas y puestos a prueba de manera exclusiva mediante la iniciación de procesos de reflexión desarrollados en el interior de ciertos grupos a quienes se dirigen dichos procesos. El objetivo de esta función son las conclusiones auténticas. La característica de esta etapa es la ilustración de los actores.
3. La selección de las estrategias adecuadas, la solución de los problemas tácticos y la búsqueda de la resolución pacífica de los conflictos políticos son las funciones de la tercera etapa. El objetivo de esta función son las decisiones prudentes. La característica es la deliberación política. (Habermas, 1973, p. 204234)

Cada una de estas funciones tiene sus criterios a través de los cuales se evalúa. Las tres funciones que median en la relación entre lo teórico y lo práctico en ciencias sociales pue-

den distinguirse con arreglo a su *rendimiento*, esto es, a los criterios que sirven para evaluarla y a las condiciones previas que cada una requiere para desempeñarse con éxito, veamos esto de modo más detallado.

La primera función es la de la formación y generalización de teoremas críticos, capaces de ser sostenidos en un discurso científico. Los teoremas críticos son proposiciones sobre el carácter y la conducción de la vida social. Por ejemplo, el aprendizaje requiere la participación activa del que aprende en la construcción y el control del lenguaje y demás actividades del aprender. En este caso el criterio es que las sentencias sean verdaderas: es decir que los teoremas críticos deben ser analíticamente coherentes y superar un examen bajo la luz de las evidencias aportadas en contextos relevantes. El examen de veracidad de tales proposiciones solo puede llevarse a efecto bajo la condición de libertad del discurso (Habermas, 2004, p. 186230).

La segunda función es la organización de procesos de ilustración en la que los teoremas críticos serán aplicados y puestos a prueba de una manera única mediante la iniciación de procesos de reflexión que se desarrollan en el seno de grupos inmersos en la acción y reflexión sobre ellos. La organización de la ilustración es la organización de los procesos de aprendizaje del grupo. Es un aprendizaje dirigido a desarrollar el conocimiento acerca de las prácticas que se consideran y de las condiciones en que estas tienen lugar. El criterio para evaluarlas es el siguiente: las conclusiones alcanzadas han de ser auténticas para los individuos protagonistas, deben ser comunicables dentro del grupo, esto es, mutuamente comprensibles y argumentables. Los procesos para la organización de la ilustración exigen que quienes intervienen en ellos se comprometan totalmente a tomar las

precauciones adecuadas y posibiliten el intercambio libre de argumentos (sin persuasión ni coerción no legítima).

La tercera función es la organización de la acción, la conducción de la deliberación política que exige la selección de estrategias adecuadas, la resolución de las cuestiones tácticas y la conducción de la práctica misma. Esta es la actuación sobre la que se reflexionará de manera retrospectiva, y estará prospectivamente guiada por los frutos de la reflexión previa y el ideal emancipatorio. El criterio con arreglo al cual se puede juzgar la organización de la acción es que las decisiones deben ser consensuadas y prudentes; lo que significa que las decisiones deben ser tales que quienes intervienen en la acción puedan llevarlas a cabo sin riesgos innecesarios y sean el fruto de un proceso deliberativo previo (Habermas, 1973, p. 262-300).

El interés emancipatorio y las tres funciones de la integración de la teoría y la práctica constituyen en sí una currícula, a saber: La formalización y generalización de teoremas críticos (identificación de los problemas), la organización de procesos de ilustración (discusión libre y colectiva), la organización de la acción o la conducción de la lucha o deliberación política (proponer estrategias emancipatorias); las cuales permiten comprender el interés emancipador. En tal sentido, los aprendices deben ser participantes activos en el programa de aprendizaje, la experiencia de aprendizaje debe resultar significativa para el aprendiz, y el aprendizaje debe estar orientado en sentido crítico.

Para Grundy (1998) estas ideas se materializan, en primer lugar, cuando no se divide la enseñanza del aprendizaje; segundo, cuando en el proceso de liberación/emancipación de la educación el significado es cuestión de la negociación entre profesor y estudiante desde el principio de la experiencia educativa y, por úl-

timo, la pedagogía es emancipatoria, es decir, se trata de un proceso que toma las experiencias, tanto del estudiante como del docente y, mediante el diálogo y la negociación, las reconoce como problemáticas. Por eso, justamente, es que se denomina pedagogía “que plantea problemas” (Grundy, 1998, p. 145).

Según lo anterior, la educación que plantea problemas permite a los estudiantes y docentes enfrentarse a las dificultades de su existencia y de sus relaciones en la búsqueda de la superación de los desafíos a los cuales son enfrentados. Esto les permite afrontar problemas del contexto, adquirir gradualmente una comprensión crítica y despojarse de las conductas alienantes. De lo anterior se aduce que la acción pedagógica se compromete en una forma de praxis, la cual es asociada al interés emancipador de la misma manera como la *poietiké* al interés técnico y la *phrónesis* al interés práctico. Grundy (1998) da sentido al concepto de praxis desde la acepción utilizada por Freire (1980, p. 49), para quien la praxis es “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo”. En tal sentido, ello precisa que la praxis se desarrolle en lo real, no en un mundo imaginario e hipotético, y tenga además lugar en el mundo de la interacción social o cultural; pues su mundo es el construido, no el natural, y los significados se construyen socialmente.

Consideraciones finales

De acuerdo con los desarrollos precedentes, los elementos constitutivos de toda práctica o, como preferimos llamarla aquí, “praxis”, son la acción y la reflexión. En toda praxis se requiere una teoría que la problematice y esclarezca. La praxis supone una relación reflexiva entre la acción en el mundo y la teoría en la que cada uno construye los procesos in-

terpretativos: acción reflexión y reflexión acción. La praxis se desarrolla en el mundo de la vida concreto, no en un mundo imaginario o hipotético. La praxis se da en el mundo de la interacción, en el mundo social o cultural, esto es: la praxis como la acción práctica constituye una forma de interacción. El mundo de la praxis es el mundo construido, no el natural, es el acto de construir o reconstruir de forma reflexiva el mundo social (Habermas, 1985).

Si bien la praxis supone un proceso de construcción de múltiples significados que se aplican a las entidades y situaciones concretas, se reconoce que el significado que se construye socialmente no es absoluto. Ahora bien, en este contexto: ¿qué significa para nosotros considerar el currículum como una forma de praxis? Si los elementos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión y nos comprometemos a construir un currículum que promueva la praxis más que la producción o la práctica (entendida esta última como tecnología), entonces el currículum mismo se desarrollará en una interacción dinámica entre la reflexión y la acción. Es decir, el currículum no debería poder consistir más, desde el punto de vista de la teoría deliberativa, en un conjunto de planes a llevar a cabo, sino que se constituirá mediante un proceso activo en el que la planificación y la evaluación estarán relacionadas recíprocamente e integradas en el proceso de una pedagogía *que plantea problemas*.

Si la praxis ocurre en un mundo real y no hipotético, la construcción del currículum no puede divorciarse de su puesta en marcha. El currículum se ha de construir en situaciones de aprendizaje reales no hipotéticas y con estudiantes reales no imaginarios. Esto es, si la praxis se desarrolla en el mundo de la interacción, el currículum no solo se ocupará de que los estudiantes aprendan *cosas*. Por el contrario, el aprendizaje deberá ser reconocido como

un acto social. Esto significa que la construcción del ambiente de aprendizaje, en cuanto ambiente social y no físico, es fundamentalmente para la praxis curricular. La enseñanza y el aprendizaje habrán de ser considerados como relación dialógica entre el docente y el estudiante, no como una relación autoritaria, sino simétrica y que promueva por un lado la racionalidad argumentativa comunicativa y, por otro lado, la crítica emancipatoria ante situaciones de injusticia social o coacciones funcionales sistémicas.

Si el mundo de la praxis es construido y no natural, el currículum será una construcción conjunta en permanente transformación y no un producto acabado que se enseña. Esto significa que, mediante el acto de aprendizaje, los grupos de estudiantes se convierten, verdaderamente, en participantes activos en la construcción de su propio aprendizaje. La praxis curricular implica la crítica de todo el saber, aun el más naturalizado y propio de la cultura en la que se participa. Si la praxis supone una construcción social de significados, el proceso de construcción del currículum en tanto que operación capaz de otorgar significado se transforma en un acto político emancipatorio.

Referencias bibliográficas

- Habermas, J. (2004). *Wahrheit und Rechtfertigung*. Suhrkamp.
- (1998). *Facticidad y validez*. Trotta.
- (1992). *Faktizität und Geltung*. Suhrkamp.
- (1985). *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Suhrkamp.
- (1973). *Erkenntnis und Interesse*. Suhrkamp.
- Hernández de Rincón, A. I., Molero, P., Bohórquez, H., Hernández, A., y Rendina, G. (2006).

- Intereses que orientan a las prácticas pedagógicas de las matemáticas en ingeniería. *Paradigma*, 27(2), 277-309. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200013&lng=es&tlng=es.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del Currículo*. Morata.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno de España Editores.
- Michelini, D. J. (2007). Discurso y solidaridad en Karl-Otto Apel, en M. Figueroa, D. J. Michelini (Eds.), *Filosofía y solidaridad. Estudios sobre Apel, Rawls, Ricoeur, Lévinas, Dussel, Derrida, Rorty y Van Parijs*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Eduardo Ovidio Romero

Perfil académico y profesional: Doctor en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA). Doctor en Ética por la Universidad de Florida (USA). Magister en Administración de Empresas por la Universidad Siglo 21 (Argentina). Licenciado en Filosofía por la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Becario Tipo I y Tipo II del CONICET. Profesor adjunto ordinario en la Universidad Nacional de Villa Mercedes. Profesor titular en la Universidad de Mendoza. Integrante en distintos roles de proyectos de investigación. Exsecretario de la Red Internacional de Ética del Discurso y del Stipendienwerk Lateiname-

rika-Deutschland. eoromero@unvime.edu.ar, eduardo.romero@um.edu.ar
Identificador ORCID: 0009-0003-4703-1402

Carolina Agustina Klein

Perfil académico y profesional: Licenciada en Diseño y Comunicación Transmedia por la Universidad Católica FASTA. Técnica superior en Diseño Gráfico, nivel superior de la Provincia de Córdoba. Postulante a becaria del CONICET. Integra proyectos de investigación en la Universidad de Mendoza y ha publicado artículos relacionados con temas de comunicación y ontología de la transmedia.
Identificador ORCID: 0009-0000-2092-3484