

EL MUNDO DE LA VIDA COMO HORIZONTE DE LA EXPERIENCIA FORMATIVA. PERSPECTIVAS PARA UNA TEORÍA CRÍTICA DE EDUCACIÓN.

ANDREA DÍAZ

RESUMEN

A partir de la interpretación que realiza Habermas de la categoría fenomenológica de mundo de la vida, se propone leer la misma en clave de horizonte y contenido de la experiencia formativa. Para fundamentar esta colocación, se mostrará que la estructuración de la experiencia refleja la arquitectura del mundo de la vida, en la medida en que va asociada con la organización tricotómica de los actos de habla y con el saber de fondo constitutivo del lebenswelt. Por último se muestran líneas de indagación que, en términos de teoría crítica de educación, se abren desde esta perspectiva.

PALABRAS CLAVE:

Formación | Mundo de la vida | Teoría de la acción comunicativa | Teoría crítica de la educación.

ABSTRACT

Based on the Habermas's interpretation of phenomenological's category of the life-world, it's proposed to read it in a formative experience horizon's key. To support this placement, it will shown that the structuring of experience is reflecting the architecture of the life-world, in so far as it is associated with the tricotomic organization of speech acts and lebenswelt's knowledge of constitutive background.

The work explores the possibilities of interpreting the life-world as horizon and content of the formative experience. Finally, the lines of inquiry are open from this perspective, in terms of critical theory of education.”

KEYWORDS:

Formation | Life-world | Theory of communicative action | Critical theory of education.

PRESENTACIÓN

En el ámbito de las ciencias de la educación, ha sido vasto el campo de aplicaciones y derivaciones que se ha realizado de la obra de Habermas. Así, por ejemplo, la lectura de *Conocimiento e Interés* fundamentó en el campo de la didáctica y el desarrollo curricular, una mirada crítica sobre el conocimiento a enseñar. Por su parte, la recepción de *Teoría de la Acción Comunicativa* estuvo eclipsada -especialmente en disciplinas como pedagogía, didáctica, gestión institucional- por las posibilidades analíticas que la noción de acción comunicativa ofrecía en términos de crítica a la racionalidad instrumental.

Un caso arquetípico ha sido la consideración de la institución escolar. Es posible interpretar la función de la escuela en el seno de sociedades complejas, esto es, cómo se vincula a los procesos de reproducción cultural, integración social y socialización, y a la conformación

de la esfera pública. Esta colocación fue materia de un extenso debate entre quienes se propusieron interpretarla desde el marco teórico que ofrece la acción comunicativa (Masschelein, 1991; García Carrasco, 1993; Young, 1993; Gimeno Lorente, 1994; Prestes, 1996 y 1999).

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

Sobre esta cuestión existe un abanico de posiciones en el seno de la teoría crítica de la educación. Aun cuando se reconoce que es una estructura del mundo de la vida¹, la escuela encierra en sí la antinomia de responder a coacciones sistémicas y atender los espacios del mundo de la vida (Prestes, 1996:106). La institución debe enfrentar la tensión entre el principio pedagógico que marca su particularidad y la organización burocrática; de la forma en que se resuelva esta contradicción dependerá que la escuela realice su tarea o genere formas de distorsión que podrían poner en crisis su misión en el proceso de transmisión cultural y formación de la personalidad (Prestes, 1996:121). Sin llegar a plantearlo en términos de antinomia, otros autores coinciden en reconocer la doble naturaleza de la escuela (Longhi, 2008:127). Como ámbito donde sistema y mundo de la vida se intersecan², la institución escolar cumple la doble función de mantenimiento del sistema social e integración simbólica de la sociedad:

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

En los años que lleva debatiéndose esta obra, la espesura que abre el concepto de mundo de la vida y sus formas de reproducción son las menos frecuentadas en teoría e investigación educativa. Sin embargo, hay en este proceso un potencial de emancipación, vital para pensar una perspectiva educativa crítica, que es reconocido por autores como Welton y Pusey en el ámbito de la educación de adultos.

Afirman que el *lebenswelt*, formulado tempranamente en la obra de Habermas, va a tener una importancia decisiva en toda la reflexión posterior. El mundo de la vida es, en palabras de Welton, el reino de la interacción intersubjetiva y, por esta característica, puede ser considerado el centro de gravitación de la forma de vida democrática e igualitaria de una organización social (Welton, 1995). El autor propone, desde esta clave de lectura, mirar las formas de colonización del mundo de la vida como patologías que trastocan, entre otras cosas, la estructura y la dinámica de la esfera pública y de la privada. Si bien su trabajo está pensado como una defensa del mundo de la vida en la educación de adultos, sus premisas nos permiten resaltar la centralidad del *lebenswelt*, al tiempo que vincular este concepto al clásico proceso de formación (*bildung*), expresado desde una perspectiva postmetafísica, como formación de la ciudadanía democrática.

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

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

En el presente artículo nos proponemos demostrar argumentativamente que el mundo de la vida puede actuar como horizonte formativo donde anclar e interpretar la constitución de experiencias de ciudadanía democrática. Así como la pedagogía clásica acude a la cultura y a la naturaleza para fundamentar la *Bildung*, se propone asentarla en la interpretación pragmática que realiza Habermas del mundo de la vida. Esta noción es colocada en la *Teoría de la Acción Comunicativa* desde un plano empírico-analítico pero también como condición de posibilidad de la experiencia que los actores hacen sobre el mundo. Resaltando esta característica, se afirma que la *lebenswelt* constituye un contexto que aunque es ilimitado, establece límites.

El recorrido analítico propuesto presenta sumariamente la apropiación habermasiana de la *lebenswelt* en la *Teoría de la Acción Comunicativa*, enfatizando su función en el proceso de reproducción cultural de la sociedad (I). A continuación, se desarrolla la tesis que propone considerar el mundo de la vida como horizonte de la experiencia formativa (II). Finalmente, se presentan algunas líneas de indagación que abre la perspectiva sobre el mundo de la vida, en términos de teoría crítica y de investigación educativa.

I.- EL CONCEPTO PRAGMÁTICO DE MUNDO DE LA VIDA EN TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA.

El concepto de mundo de la vida aparece tardíamente en la obra de Husserl luego de constatar aspectos problemáticos de la cientificidad moderna³. El concepto de verdad objetiva, y sobre todo la atemporalidad y antihistoricidad del saber científico condujeron a las ciencias a un callejón sin salida. La intención de Husserl es descubrir la causa de la crisis de las ciencias y buscar líneas de superación y renovación. En esa búsqueda, el autor retrocede al *lebenswelt*, lo que supone poner en primer plano la doxa. Las evidencias del ámbito de la doxa, anteriores a las del saber científico objetivo, constituyen el estrato más profundo y primigenio de la experiencia, por lo que deberá buscarse en ese ámbito el fundamento de las evidencias de las ciencias.

En *La crisis de las ciencias europeas*, el mundo de la vida es visualizado como “el horizonte de nuestras metas inmediatas, particulares y cambiables, ó como el horizonte de fines permanentes” (Bonilla, 1987). Definido como reino de evidencias originarias, el conocimiento precientífico del *lebenswelt* desempeña la función de posibilitar al hombre el cumplimiento globalmente satisfactorio de las metas de su vida práctica.

En la *Teoría de la Acción Comunicativa*, Habermas recupera la imagen del horizonte que se desplaza al cambiar el lugar en que uno se sitúa, que puede dilatarse y contraerse. En términos de teoría de la acción, la noción de mundo de la vida es reconstruida a partir de los desarrollos de Husserl, Schütz, Berger y Luckmann para despojarla de las estructuras de la filosofía de la conciencia y, por tanto, hacer que quede anclada a la perspectiva de la teoría social, para poder dar cuenta de un mundo intersubjetivamente compartido.

El mundo de la vida es caracterizado como el entorno donde se mueven los agentes comunicativos. La situación queda definida para el actor como el centro de su mundo de vida y está compuesta por los fragmentos de temas, fines y planes de acción que se destacan y articulan en cada momento en particular. Por esta razón, afirma Habermas, es que, en este

3.- Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona: Crítica.

entorno vital, los horizontes de la situación se desplazan, se dilatan o encojen, pero nunca pueden trascender el mundo de la vida.

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

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

Por esto expresa Habermas que el mundo de la vida implica a los actores desde la segunda persona del plural; esa comunalidad se asienta en un saber sobre el que hay consenso y es –en principio– aporético. Este mundo de la vida cotidiano actúa como un sistema de referencia que está en la base de las exposiciones narrativas. Afirma Habermas:

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

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

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

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

En estos procesos de reproducción, las nuevas situaciones son vinculadas a los estados

del mundo ya existentes, como contenidos y significados de la tradición cultural (dimensión semántica), en relación al espacio de integración social y al tiempo histórico como sucesión generacional. A cada uno de estos procesos de reproducción cultural, integración social y socialización corresponden los componentes estructurales del mundo de la vida que son la cultura, la sociedad y la personalidad.

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

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

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

Por medio de la socialización, los miembros conectan las nuevas situaciones que se producen en la dimensión del tiempo histórico con los estados del mundo ya existentes. De este modo, se asegura a las generaciones siguientes la adquisición de las capacidades generalizadas de acción y se asegura la sintonización de las vidas individuales con las formas de vida colectivas. Las capacidades interactivas y los estilos personales de vida tienen su medida en la capacidad de las personas para responder autónomamente por sus acciones.

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

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

te de los temas que se suscitan en cada caso; y es un saber de fondo constitutivo del mundo de la vida.

El saber de fondo se presenta bajo el modo de una certeza directa. No hay posibilidad de tomar distancia respecto de este saber, todas las experiencias que los agentes realizan son posibles en y a partir de este saber de fondo. Habermas señala el carácter paradójico del mismo ya que:

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

Además, este saber se caracteriza por su fuerza totalizadora:

“El mundo de la vida forma una totalidad con un centro y con límites indeterminados, porosos que, sin embargo, no son límites trascendibles sino más bien límites que retroceden” (Habermas, 1990: 95).

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

“En él están fundidos los componentes que sólo con las experiencias problematizadoras se escinden en diversas categorías de saber. En cualquier caso, es desde la atalaya del saber temático, es decir, desde la atalaya del saber diferenciado ya en hechos, normas y vivencias desde donde el analista del lenguaje, al menos cuando procede en términos de una pragmática formal, vuelve su mirada hacia el mundo de la vida” (Habermas, 1990:96).

El riesgo de disenso es recibido a través de la experiencia, que quiebra la rutina de lo común, lo familiar, de aquello que se da por sentado. Estas experiencias “discurren en sentido contrario a las formas habituales de percepción, provocan sorpresas, nos hacen percatarnos de lo nuevo. Las experiencias son siempre nuevas experiencias y constituyen el contrapeso de lo que nos resulta familiar” (Habermas, 1990:88). La experiencia, por tanto, elabora lo nuevo vinculándolo a los estados del mundo ya existente, básicamente, en esto consiste el proceso de reproducción del mundo de la vida.

Las características mencionadas del saber de fondo -inmediatez, fuerza totalizadora y estructura holística- podrían explicar según Habermas el carácter paradójico del mundo de la vida:

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

Los sujetos que obran comunicativamente elaboran una experiencia de su mundo de la vida como un todo intersubjetivamente compartido que se mantiene en el trasfondo. Es

en esa experiencia de acción intersubjetiva donde los actores dirimen, elaboran, estructuran saberes acerca del mundo objetivo, social y subjetivo. En ese espacio de acción, es la fuerza problematizadora de las experiencias críticas la que separa, en el mundo de la vida, trasfondo y primer plano. Por eso afirma que,

“La estructuración de la experiencia refleja la arquitectura del mundo de la vida en la medida en que va asociada con la estructura tricotómica de los actos de habla y con el saber de fondo constitutivo del mundo de la vida” (Habermas, 1990:97).

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

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

En *Teoría de la Acción Comunicativa* se amplía el horizonte teórico al interpretar la sociedad como sistema y como mundo de la vida simbólicamente estructurado. Esta última perspectiva permite ver lo social configurado en la red de interacciones lingüísticas, que se reproduce a través de acciones comunicativas. Examinaremos a continuación las posibilidades formativas de esa trama intersubjetiva.

II.- EL MUNDO DE LA VIDA COMO HORIZONTE Y CONTENIDO DE LA EXPERIENCIA FORMATIVA.

El mundo de la vida se constituye como horizonte y contenido de la experiencia formativa en dos aspectos. Por un lado fija un límite que no puede trascenderse y tiene que ver con las condiciones de la intersubjetividad que se expresan en el entendimiento lingüístico. En este sentido, el mundo de la vida está estructurado por formas histórico culturales que traducen el desarrollo evolutivo de las sociedades, en particular, el grado de racionalidad histórico alcanzado. Al mismo tiempo, es desde los modos culturales que expresan el mundo de la vida que se tematizan y problematizan los propios horizontes de acción cuando se hace uso del habla argumentativa, en especial, cuando alguna de las pretensiones de validez se ha vuelto problemática. Aquí el mundo de la vida se comporta como proveedor de contenidos a la experiencia formativa. Como depósito de definiciones necesarias para coordinar la acción, el mundo de la vida provee de formas que, pasadas por la acción comunicativa, resultan modelos de interpretación, valores, normas y competencias, modos de percepción e identidades. Estas formas son interpretadas por Habermas como condensaciones y sedimentaciones de procesos de entendimiento, lo que lleva a situarlas en la tensión inherente al proceso de reproducción social, en tanto formas intersubjetivamente producidas y sujetas a transformaciones y reformulaciones.

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

Esta característica del mundo de la vida como horizonte móvil es importante para el proceso de formación por las posibilidades interpretativas que ofrece. Si el mundo de la vida fija los límites del entendimiento posible, estos son situados en la interacción social. En este punto, debe enmarcarse esta afirmación en el sentido progresivo que la racionalidad asume en un autor como Habermas. Con esto queremos subrayar que las posibilidades de expansión del mundo de la vida hacia formas de vida emancipadas, están inscriptas en la propia experiencia intersubjetiva. Por esto, el límite que el mundo de la vida impone a la formación debe ser leído en clave positiva, esto es, no como restricción sino como posibilidad de emancipación de la experiencia histórica.

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

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

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

Presentaremos sintéticamente el concepto de *Bildung* (a) para, posteriormente, profundizar esta vinculación con el mundo de la vida (b).

a) la idea de formación

La *bildung* se interpreta clásicamente en dos sentidos, significa tanto la cultura que posee un individuo, como el resultado de su formación en aquellos contenidos de la tradición

que configuran su entorno cultural. Por esto se lo caracteriza como el proceso por el que se adquiere cultura, como también la propia cultura en tanto patrimonio humano. Pedagógicamente el concepto de *bildung* se manifiesta tempranamente en la historia de la pedagogía, y se lo asocia a la propia idea enseñanza, educación y competencia personal. Pero es en la modernidad cuando la idea de formación se complejiza desde la diversidad de acciones que supone educarse, y encuentra sus matices más acabados en las reflexiones pedagógicas de Rousseau, Kant, Herbart y Hegel, entre otros.

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

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

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

(...) “cada individuo que asciende desde su ser natural hacia lo espiritual encuentra en el idioma, costumbres e instituciones de su pueblo una sustancia dada que debe hacer suya de un modo análogo a como adquiere el lenguaje. En este sentido el individuo se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en lenguaje y costumbres” (Gadamer, 1977:43).

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

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

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

b) la formación y el proceso de reproducción del mundo de la vida

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

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

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

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

Si hay sujetos socializados es merced al obrar comunicativo en torno a una malla de órdenes institucionales, de tradiciones sociales y culturales. Al actuar comunicativamente, los sujetos experimentan su mundo de la vida como un todo que es compartido intersubjetivamente. Con la concepción de la sociedad como mundo de la vida simbólicamente estructurado, Habermas rompe con los supuestos de la filosofía del sujeto presentes en las posiciones pactistas, que asientan la asociación en la elección libre y voluntaria de las individualidades.

Si nos detenemos ahora en los componentes del mundo de la vida y cómo estos se reproducen mediante las acciones orientadas al entendimiento, es posible avanzar en la vincula-

ción que proponemos entre los componentes del mundo de la vida y el proceso de formación. Como componente estructural del mundo de la vida, la cultura ofrece el acervo de saberes desde los cuáles los sujetos van a entender e interpretar el mundo. Estos saberes son transmitidos y aprendidos socialmente; en este proceso el sujeto se forma en tanto se apropia del mundo cultural, condición indispensable para interactuar en ese mundo simbólicamente estructurado.

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

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

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

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

De este modo, se abandona cualquier tipo de definición sustancialista para pensar un sujeto que se forma en la interacción con el otro, que se individualiza y socializa a través del lenguaje y la acción. Decir que la formación es un proceso de aprendizaje implica anclarlo más estrechamente en el mundo de la vida. Al ser intramundano guarda relación no solo con la reproducción simbólica sino también material de la sociedad, ya que dependen de las condiciones de vida de las personas. La noción de aprendizaje social está vinculada –como dimensión contrafáctica- a la racionalidad comunicativa.

Los procesos de aprendizaje tienen la capacidad de asegurar el proceso acumulativo de conocimientos, garantizan las condiciones para tematizar y criticar los entendimientos previamente establecidos en el ámbito factual. La formación como proceso de aprendizaje, entonces, está anclada en los procesos de reproducción simbólica y material del mundo de

la vida, al que se remite como horizonte de significaciones que garantizan el entendimiento. En la reproducción del mundo de la vida, los sujetos aprenden y critican las tematizaciones, reobrando sobre los propios límites y contenidos del mundo de la vida.

La acción comunicativa contribuye a la reproducción cultural, integración social y socialización. Éstas, aun cuando sean formalizadas por instituciones del sistema social, necesitan anclarse en el mundo de la vida puesto que es en esta instancia donde se edifican complejos procesos de legitimación social.

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

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

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

Si se retoma la expresión de Habermas, quien afirma que la “estructuración de la experiencia refleja la arquitectura del mundo de la vida”, podría profundizarse esta tesis complementándola con la noción de formación. En esta línea puede interpretarse el propio devenir de la experiencia y la forma que adopta esta arquitectónica desde un sentido formativo. El mundo de la vida se expresa en las formas de racionalidad de los actos lingüísticos, lugar donde se despliega su espesura y su posibilidad de expansión. La experiencia expresa el mundo de la vida, en su estructuración y como resultado de un proceso de formación. En el sentido normativo de la pedagogía, la experiencia se dirime como formativa en la medida que transmite, integre, socialice e individualice, esto es, ofrezca la posibilidad de preparar y ejercitar la autonomía, capacite para ejercer la ciudadanía.

III.- SOBRE LAS POTENCIALIDADES DEL MUNDO DE LA VIDA PARA UNA TEORÍA CRÍTICA DE EDUCACIÓN.

El mundo de la vida constituye no solo una categoría central en la obra de Habermas, sino que abre una perspectiva prolífica de investigación para la teoría crítica. Precisamente, si lo distintivo de la teoría crítica de la sociedad es presentar una orientación emancipadora de

las relaciones de dominación vigentes y una actitud crítica frente al conocimiento producido, es en la interpretación del presente donde el comportamiento crítico explica su diagnóstico epocal y vislumbra los potenciales de emancipación contenidos en la facticidad histórica. La crítica sostenida en aquello que se denominó como trascendencia inmanente, requiere desenmarañar y adentrarse en la espesura de aquello que está por debajo de lo conocido, visibilizado, debatido públicamente. Esa espesura de interacciones que es el mundo de la vida, es la fuente donde abreva, finalmente, lo posible pero también lo inédito que puede tornarse viable, para expresarlo freireanamente. Considerar el mundo de la vida como ámbito de indagación permitiría explorar nuevos modos de interacción social, de experiencias de constitución de la subjetividad, de saberes y formas de acción.

El desafío que representa hoy pensar desde este abordaje el tema de la formación se ubica en relación a dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, y como imperativo de teoría crítica, la necesidad de reconstruir y fundamentar una concepción normativa de educación que supere las posibilidades en las que queda encerrada la moderna idea de formación⁴. Una alternativa postmetafísica estaría abocada a ahondar en el excedente normativo que se deposita en el mundo de la vida. Esto trasluce un posicionamiento teórico, pero también metodológico puesto que el horizonte normativo ha de extraerse de las formas de reconocimiento intersubjetivo que están en el mundo de la vida. Esas relaciones de reconocimiento históricamente determinadas son forjadas en la interacción, por ende, posible de ser leídas desde una noción de educación como formación.

En segundo lugar, también como imperativo para una teoría educativa emancipadora, avanzar en el análisis del mundo de la vida supone la posibilidad de encontrar nuevos marcos interpretativos para mirar la lógica propia del sistema escolar y de su acción esencial, la enseñanza y el aprendizaje de saberes, normas y procedimientos necesarios para la vida social.

Hacia el final de *Teoría de la Acción Comunicativa* Habermas expone la tendencia a la colonización del mundo de la vida que, como diagnóstico del tiempo presente y signo del desarrollo patológico del proceso de racionalización, alcanza a las esferas de la vida privada y pública, constatándose la juridización de los ámbitos familiares y escolares, respectivamente. El análisis en torno a las patologías sociales abre un campo de indagación significativo, especialmente cuando se lo complementa con otros enfoques que, desde el seno mismo de la teoría crítica, tematizan experiencias de no reconocimiento bajo las formas de desprecio, humillación, olvido e invisibilidad⁵. Esas experiencias de negación de reconocimiento contienen un potencial de emancipación, al tiempo que abren horizontes normativos desde donde pensar críticamente la educación como formación. Si las tendencias disfuncionales, en esta fase del capitalismo tardío, se expresan sintomáticamente también, en los procesos de reproducción simbólica, es allí donde se condensan los potenciales de cambio porque las líneas de conflicto surgen “justo allí donde, si la tesis de la colonización del mundo de la vida está en lo cierto, era también de esperar que surgieran” (Habermas, 1987:555). En estas patologías y conflictos por reconocimiento pueden visualizarse elementos que van en dirección a emancipar las condiciones de posibilidad de prácticas sociales instrumentalizadas, y que en “una actitud defensiva que opera ya desde el suelo del mundo de la vida racionalizado, experimenta nuevas formas de cooperación y convivencia” (Habermas, 1987:558).

4.- Anclada en la filosofía de la conciencia y justificada en tesis de filosofía de la historia, la idea de formación es partícipe de las críticas que recibe la racionalidad moderna.

5.- Por ejemplo los trabajos de Axel Honneth sobre teoría del reconocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

Bannward, C. (2012). Teoria crítica da sociedade e evolução social. En Nobre, M. y Repa, L. (orgs.) *Habermas e a reconstrução. Sobre a categoria central da teoria crítica habermasiana*. Campinas: Papirus.

Bonilla, A. (1987). *Mundo de la vida, mundo de la historia*. Bs. As: Biblos.

Gadamer, H.G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gimeno Lorente, P. (1994). ¿Puede la institución escolar contribuir en la construcción de sociedades más racionales? La institución escolar a la luz de la Teoría de la Acción Comunicativa. En *Revista electrónica Teoría de la Educación* (Vol. IV, pp. 93-126). Universidad de Salamanca.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Tomo II). Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (2001). Edmund Husserl sobre mundo de la vida, filosofía y ciencia. En *Textos y Contextos*, Barcelona: Ariel.

Longhi, A. (2008). *Ação educativa e agir comunicativo*. Caçador: UNC.

Mühl, E. (2004). A teoria da ação comunicativa de Habermas: implicações pedagógicas”. En *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Tandil, N° 14, 79-111.

Prestes, N. (1996). *Educação e Racionalidade. Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Prestes, N. (1999). *Valiade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Welton, M. (ed) (1995). *In defense of the lifeworld. Critical perspectives in adult learning*. Albany: State University of New York Press.

Young, R. (1990). La crisis de la educación actual. Habermas y el futuro de nuestros hijos. En *Revista de Educación*, Madrid, Nro 291, 7-31.

Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Zazlavski, A. (2010). *Analítica da ação pedagógica: do discurso explicativo ao uso didático da linguagem*. Tesis de Doctorado. UFRG, Porto Alegre.

Andrea Díaz

Profesora de Ciencias de la Educación (UNCPBA). Magister en Educación. Orientación en Historia y Filosofía de la Educación (UNCPBA). Doctoranda de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Área de formación e investigación: Filosofía de la Educación, con especial énfasis en temas de formación, democracia y ciudadanía desde la Teoría Crítica de la Sociedad.

Correo electrónico: andiaz@fch.unicen.edu.ar