

Teoría crítica y formación: una lectura habermasiana

Critical theory and formation: a Habermasian reading

Teoria crítica e formação: uma leitura habermasiana

Andrea Díaz¹

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, UNCPBA, Buenos Aires, Argentina

Resumen

El presente trabajo se propone reconstruir la noción de formación como problema central de una teoría crítica de educación. En *Teoría de la semiformación* Adorno denuncia el desgajamiento de la experiencia y la falta de anclaje en la praxis vital de los asuntos humanos. En este sentido, se examina la posibilidad de reconstruir un concepto de *Bildung* anclado en los procesos de reproducción simbólica de la sociedad. Con este fin, se examina el concepto pragmático de mundo de la vida, tal como lo formula Jürgen Habermas, a fin de evaluar si en los procesos de reproducción simbólica de la sociedad puede justificarse una idea de formación.

Palabras clave: Formación. Teoría crítica. Mundo de la vida. Habermas.

Abstract

This article aims to reconstruct the notion of formation as the main problem of a critical theory of education. In the *Theory of Semi-formation*, Adorno denounces the detachment of experience and the lack of anchorage in the vital praxis of human affairs. Hence, it review the possibility of reconstructing Bildung's concept anchored in the social processes of symbolic reproduction. Thus, it examines the pragmatic concept of life-world in order to evaluate if, in the processes of reproduction of the life-world, could be justified an idea of formation.

Keywords: Formation. Critical theory. Life-world. Habermas.

Resumo

O artigo tem por objetivo reconstruir a noção de formação como problema central da teoria crítica de educação. Em *Teoria da Semiformação*, Adorno denuncia o desengajamento da experiência, e a ausência de ancoragem na práxis vital dos assuntos humanos. Nesse caminho, o trabalho examina a possibilidade de pensar um conceito de *Bildung* baseado nos processos sociais de reprodução simbólica. Para isso, serve-se do conceito pragmático do mundo da vida tal como foi formulado por Jürgen Habermas, para avaliar se os processos de reprodução simbólica da sociedade podem justificar uma ideia de formação.

Palavras-chave: Formação. Teoria crítica. Mundo da vida. Habermas.

¹ Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires), profesor adjunto de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), investigador del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES-UNCPBA) e investigador asociado de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CICPBA). E-mail: andiaz@fch.unicen.edu.ar

Presentación

La noción de formación es inseparable de la interpretación clásica de la modernidad; este horizonte epocal delimita un campo de problemas al tiempo que esboza un modo de constitución donde lo político y lo pedagógico se entrelazan de forma novedosa. Para Gadamer la noción de *Bildung* trasciende el contexto limitado por las ciencias del espíritu para convertirse en un concepto estructurante de las ciencias crítico-hermenéuticas (Gadamer, 1993, p. 38). Entonces, si el concepto condensa un sentido capaz de dar cuenta de la constitución del presente, cabe preguntarse si éste continúa hoy siendo prolífico, en términos crítico-hermenéuticos.

Su carácter de mediación normativa y la articulación que realiza en clave político-pedagógica, permiten ponderarla como una categoría que, aún con objeciones y desafíos, mantiene en términos de Teoría Crítica un potencial mayor a otras. La *Bildung* permitiría desvendar la gramática constitutiva del presente sino que también, bajo la forma de diagnóstico normativo, se visualizarían aquellos procesos deficitarios que obturan formas de emancipación, permitiendo detectar focos de resistencia a las formas hegemónicas de dominación.

En la tradición de la Teoría Crítica, es Adorno quien retoma la categoría de formación cultural para realizar el diagnóstico crítico de una época caracterizada por la industria cultural (Pucci, 1994). Es interesante el debate acerca de si Adorno se detiene en la formación por razones análogas a las que llevaron a Kant a ocuparse del Iluminismo (Pucci, 1998, p. 89). Más allá de los argumentos, lo cierto es que ambos autores parecen volver a pensar aquello que se tornó problemático, desvirtuando el propio curso de la *Aufklärung*. Con la expresión *Halbbildung*, Adorno sintetiza no solo el estado de una cultura que se tornó afirmativa, que en su adaptación y autoconservación sacrifica la potencialidad emancipatoria, sino que va más allá al situarla como problema epocal:

Lo que devino de la formación y se sedimentó ahora como especie de espíritu objetivo negativo, en modo alguno solamente en Alemania, habría que deducirlo como tal de leyes sociales dinámicas, es decir, del concepto de formación. Ésta se ha convertido en semiformación socializada, en la omnipresencia del espíritu alienado. Según su génesis y sentido, la semiformación no precede a la formación, sino que se sigue de ella [...] El que la semiformación, a pesar de toda la ilustración y de la información difundida, y con su ayuda, haya devenido en la forma dominante de la conciencia del momento —justamente eso es lo que exige una teoría de más amplio alcance. (ADORNO, 2005, p. 93).

Por esto último, sostiene que el problema de la formación trasciende a la pedagogía. En cómo Adorno coloca el tema hay también otra arista importante, ya que no solo ofrece una interpretación del estado afirmativo de la cultura, sino que esta lectura es realizada desde un horizonte normativo delineado por la formación (Cf. Runge Peñal; Piñeres Sus, 2015).

Precisar los contornos y la dinámica de la formación es uno de los desafíos que enfrenta hoy la teoría crítica, y en particular la teoría crítica de educación. Al recuperar el concepto de *Bildung*, Adorno salva su carácter de mediación y las tensiones que lo configuran; éstas cobran sentido sólo si se piensa la formación inscripta en la trama

de lo histórico político. Así, el vínculo tensional entre autonomía y adaptación, gana espesura práctica si lo situamos como contracara de esa tarea a la que la modernidad nos compele: la autodeterminación democrática de los modos de vida. Como bien ha recordado Honneth, la Pedagogía ha sido una hermana gemela de la Teoría de la Democracia, y el punto más claro de esta proximidad es la idea de formación del «buen ciudadano» (Honneth, 2013, p. 379).

Ahora bien, si el problema de la formación es central en el diagnóstico del tiempo, algunas contrariedades se presentan cuando hay que pensar la formación en clave de emancipación. Allí, Adorno vuelve a recuperar esta tensión constitutiva de la *Bildung*, pero el equilibrio entre adaptación y autonomía pareciera imposible:

La organización del mundo se ha convertido ella misma de modo inmediato en su propia ideología. Ejerce una presión tan enorme sobre las personas, que prevalece sobre toda educación. Defender el concepto de emancipación sin tener bien en cuenta el inconmensurable peso de la ofuscación de la consciencia por lo existente sería, realmente, algo idealista en sentido ideológico [...] Emancipación significa en cierto modo lo mismo que concienciación, racionalidad. Pero la racionalidad es siempre también, y esencialmente, examen de la realidad, y ésta entraña regularmente un movimiento de adaptación. Si ignorase el objetivo de la adaptación y no preparase a las personas para orientarse cabalmente en el mundo, la educación sería impotente e ideológica. Pero si se queda ahí, si se limita producir 'well adjusted people' (gente bien adaptada), haciendo así efectivamente posible el prevalecimiento del estado de cosas existente, y además en sus peores aspectos, la educación resulta igualmente problemática y cuestionable. En esa medida cabe decir que el concepto de educación para la consciencia y la racionalidad apunta a un combate en dos frentes. (ADORNO, 1998, p.96).

A la distancia, estas tensiones siguen operando con nuevas formas en el presente educacional, se torna necesario profundizar en lo que significa hoy una educación para la autorreflexión crítica. El escollo de mayor talante, como Habermas ha señalado, es la omnipresencia de una racionalidad devenida en instrumental, asociada a una filosofía de la conciencia que privilegia el juicio de un sujeto capaz de ilustrar su entendimiento de modo cognitivo representacional.

El presente trabajo se propone reconstruir la noción de formación como problema central de una teoría crítica de educación. Para ello, parte del diagnóstico y de la denuncia que realiza Adorno en *Teoría de la Semiformación*, particularmente, el desgajamiento de la experiencia y la falta de anclaje en la praxis vital de los asuntos humanos. En este sentido, se examina la posibilidad de reconstruir un concepto de *Bildung* anclado en los procesos de reproducción simbólica de la sociedad. Se examinará el concepto pragmático de mundo de la vida, tal como fue formulado por Jürgen Habermas en *Teoría de la Acción Comunicativa* (HABERMAS, 1987a; HABERMAS, 1987b), a fin de evaluar si en los procesos de reproducción simbólica se podría justificar una idea de formación. Esta posibilidad se sostiene en un supuesto basal y es que el mundo de la vida actúa como horizonte de la experiencia formativa. Por último, se presentan algunos tópicos para reconstruir la *Bildung* como parámetro de teoría crítica, en tanto concepto arraigado en la praxis vital del mundo de la vida, capaz de retomar las aporías y los desafíos que presenta la dinámica de la *Halbbildung*.

El mundo de la vida desde una perspectiva pragmática

En *Teoría de la Acción Comunicativa* Habermas caracteriza el mundo de la vida (*Lebenswelt*) desde un punto de vista pragmático 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 que en este entorno vital, los horizontes de la situación se desplazan, se dilatan o encojen, pero nunca pueden trascender al mundo de la vida.

El *Lebenswelt* constituye un contexto que aunque ilimitado, establece 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, por esta 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 y constituyen las formas del entendimiento intersubjetivo.

El *Lebenswelt* se diferencia, además, 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, no pudiendo hablante y oyente referirse a algo como 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– aproblemático. 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 acaece en el contexto de su mundo de la vida. La narración es una forma especializada de habla constatativa 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, 1987b, p.193).

El hecho que los sujetos no puedan objetivar su mundo de la vida, ni referirse a él como algo objetivo, normativo o subjetivo hace imprescindible que éste se torne reconocible, tematizable 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, 1987b, p. 196).

En estos, además, las nuevas situaciones son vinculadas a los estados del mundo ya existentes sea 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 es el “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”. (HABERMAS, 1987b, p. 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 su medio, 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 orientación².

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 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 la socialización, los miembros conectan las nuevas situaciones que se producen en la dimensión del tiempo histórico a 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 cuida de sintonizar 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 de sus acciones.

² Un ejemplo de esto son las crisis del sistema sociocultural que expresan déficits de legitimidad y de motivación. Véase también, Habermas, Jürgen. Problemas de legitimación en el capitalismo tardío. Buenos Aires: Amorrortu, 1991.

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 que abastecen las interpretaciones. El mundo de la vida es condición de posibilidad del proceso cooperativo fijando 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 de 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 disentiimiento (Cf. HABERMAS, 1990, p. 89). En esta función amortiguadora que cumple el mundo de la vida, desempeñan un papel importante la experiencia y el saber.

El saber que forma el mundo de la vida común constituye un horizonte referido a la situación; es un saber contextual dependiente de los temas que se suscitan en cada caso, y es un saber de fondo constitutivo que se presenta bajo el modo de una certeza directa. Todas las experiencias que los agentes realizan son en y a partir de este saber de fondo. Habermas señala el carácter paradójico del mismo, puesto que:

Al saber de fondo le 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 incommovibles hasta que se derrumban, en términos de falibilidad no representan saber alguno. (HABERMAS, 1987b, p. 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, p. 95).

Por último, es el holismo del saber de fondo el que lo torna impenetrable pese a su aparente transparencia y 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, 1987b, p. 96).

Explica Habermas que el riesgo de disentiimiento es recibido a través de la experiencia que quiebra la rutina de lo común o familiar, lo que se da por sentado. Éstas “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, p. 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; esa singularidad también ofrece elementos para reafirmar la clave interpretativa con que en el presente trabajo nos acercamos a la relación entre mundo de la vida y formación. Citamos al autor para luego avanzar en lo anunciado:

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, 1987b, p. 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 Habermas 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, p. 97).

Sin embargo, esta 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 reflexiva. Sólo así el agente puede percibirse como producto de la tradición en la que está, de grupo 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 “pasan por las esclusas de la tematización, hacen posible el dominio de situaciones, y constituyen 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” (Cf. HABERMAS, 1990, p.99).

En *Teoría de la Acción Comunicativa* la sociedad es interpretada desde la doble perspectiva del sistema social y el mundo de la vida simbólicamente estructurado. Éste último, particularmente, habilita una mirada donde la sociedad se configura como en la red de interacciones lingüísticas que se reproduce a través de la acción comunicativa. Examinaremos a continuación las posibilidades formativas de esa trama intersubjetiva lingüísticamente generada.

El proceso de reproducción del mundo de la vida y la formación

El objetivo que guía esta presentación es examinar si es posible una perspectiva crítica de la formación que pueda fundamentarse en la dinámica de los procesos de reproducción del mundo de la vida³. En esta dirección, postulamos que 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. Por otro, es desde los modos culturales que expresa 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 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 propia del proceso de reproducción social, en tanto son producidas intersubjetivamente y sujetas a transformaciones y/o 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; sus límites son móviles, pueden estrecharse o ampliarse, pero nunca trascenderse en el sentido que estamos inmersos en el mundo de la vida. Las formas culturales se expresan en los distintos componentes estructurales -cultura, sociedad y personalidad- y 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 ofrece importantes posibilidades interpretativas al proceso de formación. El mundo de la vida fija los límites del entendimiento posible, pero situar esos límites es tarea de la interacción social. 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. Podría justificarse en esto, un criterio donde sustentar una noción de formación crítico-emancipatoria anclada en los procesos de reproducción del mundo de la vida.

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

³ Un análisis más completo puede encontrarse en Díaz, Andrea, *Reconstrucción de una concepción de educación como formación de la ciudadanía desde el mundo de la vida*. 2014. 177p. (Tesis Doctoral). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2014.

de estos patrones de interpretación, que se expresan en el habla constativa, queda implicado el 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, ofrece también contenidos al proceso de formación.

Esta imagen del mundo de la vida como entorno que no puede rebasarse, de límites inmanentes que se contraen o expanden por obra de la actividad intersubjetiva, es la que anima a colocar el *Lebenswelt* como horizonte de la formación. Es decir, que el proceso por el que se edifica la subjetividad es posibilitado por una trama simbólica, lingüística, de interrelaciones mutuas en las que se va constituyendo la identidad, pero también las formas de regulación social y el acervo de interpretaciones reconocidas como legítimas. Al interpretar esto en clave de una perspectiva postmetafísica como la de Habermas, debería acentuarse el componente intersubjetivo, relacional, procedimental y comunicativo que caracteriza el proceso de formación.

A modo de conclusión

Uno de los mayores desafíos para la Teoría Crítica de educación es pensar un concepto normativo de educación como formación que supere las posibilidades en las que queda encerrada la moderna idea de *Bildung*, cuando opera con las reglas de una filosofía centrada en el sujeto objetivante. Puesto que la educación es una tarea práctica, la normatividad que reporta la idea de formación ofrece un punto donde asentar criterios de crítica e intervención educativa. Sin embargo, el carácter normativo debe extraerse de la propia práctica social, con lo que el desafío en términos de Teoría Crítica de la sociedad se ubica siempre como una tensión, entre las formas teóricas con las que se interpreta la práctica y el imperativo crítico de transformarla.

Situar la educación en el proceso de reproducción del mundo de la vida permite demostrar argumentativamente, que éste puede constituirse como horizonte normativo donde anclar e interpretar la construcción de experiencias formativas. El mundo de la vida posee un potencial explicativo y normativo que no ha sido debidamente analizado al pensar una Teoría Crítica de educación. Como diagnóstico, permitiría examinar los procesos de constitución de la experiencia que se delinean en las complejas formas de socialización, integración e individualización. En este sentido la expresión de Habermas, la estructuración de la experiencia refleja la arquitectura del mundo de la vida, coloca una directiva de análisis en torno a las formas en que ese mundo de la vida se expresa en la experiencia, de modo particular, sobre aquellas que se forjan en los modos de interacción que acontecen en situaciones pedagógicas.

Desde un enfoque pragmático, el mundo de la vida se configura como horizonte intersubjetivo que establece un límite histórico cultural, asociado a las condiciones de posibilidad del entendimiento. Si el mundo de la vida puede expandirse o contraerse, es necesario observar que en el proceso de reproducción del mismo se condensan las posibilidades de mantenimiento y renovación de la cultura, la sociedad y la personalidad. No es menor que la referencia más clara y explícita al sistema de enseñanza que aparece en *Teoría de la Acción Comunicativa* se hace en el marco del diagnóstico sobre la tendencia a la colonización del mundo de la vida en el Estado democrático de derecho.

Una perspectiva formativa inspirada en los textos de Habermas, tendría como vector directriz de las acciones educativas el modo en que se realiza la transmisión cultural, es decir, su forma específica de reproducir el acervo de saberes e interpretaciones, construir los órdenes normativos que regulan las interacciones sociales, y brindar las competencias necesarias para la afirmación de las identidades.

El mundo de la vida puede reportar también, en su profundidad, experiencias que muestren desarrollos formativos deficitarios. Así, vulneración de derechos, desprecio, invisibilidad, olvido, cosificación tienen en común que, como experiencias deficitarias expresan un desarrollo patológico de las formas de interacción social, al tiempo que demuestran, como contracara, el excedente de validez desde el que se realiza la denuncia. Este ha sido gestado en las estructuras del mundo de la vida, por lo que también se abre aquí un abanico de experiencias que, en la medida que logren ser fondeadas y visibilizadas, podrían interpelar saberes, interacciones reconocidas como legítimas y patrones de socialización sedimentados e institucionalizados.

Si el horizonte de emancipación se dirime en los procesos de reproducción del mundo de la vida, donde se teje la gramática moral de las formas de sociación, profundizar hoy el problema de la formación desde una perspectiva de Teoría Crítica requiere atender a los sustratos más profundos donde la solidaridad, el respeto y la justicia se experimentan y se vivencian como realización o negación. La presencia insondable de estas experiencias suele mostrarse imperante en saberes, juicios y formas de acción, de modo especial, en aquellas situaciones donde la fuerza autogenerativa de la comunidad democrática se ha visto vulnerada.

Precisamente -como afirma Helmut Dubiel- en tiempos donde la constelación entre neoconservadurismo y neorracionalismo que tanto horrorizó a la primera generación asume nuevas formas, es renovando los esfuerzos por autocomprender y transformar el presente que la Teoría Crítica se mantiene fiel a su propia tradición, de modo especial, a los motivos que la inspiraron. Es esta la “paradójica actualidad” de Theodor Adorno (Cf. DUBIEL, 2000).

Referencias

- Adorno, Theodor. **Educación para la emancipación**. Conferencias y conversaciones con Helmut Becker (1959-1969). Trad. Jacobo Muñoz. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- Adorno, Theodor. Teoría de la Semiformación. Trad. Agustín González Ruiz. In: **Escritos Sociológicos 1**, Tomo 8, Madrid, Akal, 2005, p. 86-111.
- Díaz, Andrea. **Reconstrucción de una concepción de educación como formación de la ciudadanía desde el mundo de la vida**. 2014. 177p. (Tesis Doctoral). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2014.
- Dubiel, Helmut, La paradójica actualidad de Theodor W. Adorno. In: DUBIEL, Helmut. **La teoría crítica: ayer y hoy**. México: Plaza y Valdés y UAM, 2000, p. 53-77.
- Gadamer, Hans-Georg. **Verdad y método**. Trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1993.
- Habermas, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**. Tomo I Racionalidad de la acción y racionalización social. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1987a.
- Habermas, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**. Tomo II Crítica de la razón funcionalista. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1987b.
- Habermas, Jürgen. **Pensamiento postmetafísico**. Trad. Manuel Jiménez Redondo Madrid: Taurus, 1990.
- Habermas, Jürgen. **Problemas de legitimación en el capitalismo tardío**. Buenos Aires: Amorrortu, 1991.

Honneth, Axel. La educación y el espacio público democrático: un capítulo descuidado en la filosofía política. **Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política**, Madrid, N. 49, p. 377-395, 2013.

Pucci, Bruno. **Teoria Crítica e Educação**. A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis/São Carlos: Editora Vozes/Editora da UFSCar, 1994.

Pucci, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: ZUIN, Antonio Soares (org.) **A educação danificada**. Contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis/São Carlos: Editora Vozes/Editora da UFSCar, 1998.

Runge Peñal, Andrés; Piñeres Sus, Juan. Theodor W. Adorno: Reflexiones sobre formación (*Bildung*) y semiformación (*Halbbildung*) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración. **Itinerario Educativo**, Bogotá, N. 66, p. 249-280, 2015.