



---

Revista científica de la Red Internacional de Ética del Discurso

[www.revistaeyd.org](http://www.revistaeyd.org) – [contacto@revistaeyd.org](mailto:contacto@revistaeyd.org) – Licencia: CC BY-NC-SA 4.0

---

ARK-CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s25251090/il0jyxhf9>

## ÉTICA DEL DISCURSO Y PRAGMATISMO DEWEYANO:

### educación en la comunicación democrática<sup>1</sup>

Discourse ethics and Deweyan pragmatism: education in democratic communication

Diskursethik und Deweyischer Pragmatismus: Bildung in demokratischer

Kommunikation

*Diego Fonti*

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Argentina.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2756-2364>

[diego.fonti@ucc.edu.ar](mailto:diego.fonti@ucc.edu.ar)

*Claudio Viale*

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Argentina.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3968-1646>

[cmviale@ucc.edu.ar](mailto:cmviale@ucc.edu.ar)

Recibido: 06-03-2023

Aceptado: 10-04-2023

---

<sup>1</sup> Trabajo escrito en el marco del PICT 2020 Serie A, N. 1523 del FONCyT, titulado “Praxis, experimentalismo, aprendizaje y democracia: hacia una reevaluación de diversas raíces teóricas de la filosofía de la educación contemporánea”.

*Diego Fonti* es Licenciado en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba y Doctor en Filosofía por la Albert-Ludwigs Universität Freiburg. Es investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Técnicas y Científicas (CONICET) en la Unidad Asociada en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Católica de Córdoba. Es docente de la Universidad Católica de Grado y en carreras de posgrado de la Universidad Nacional de Córdoba. Su ámbito de investigación y sus publicaciones giran en torno a la filosofía de las religiones y la ética aplicada, mientras que su perspectiva de análisis propone una interacción entre la tradición fenomenológica, la teoría crítica y el pensamiento latinoamericano.

### *Resumen*

El debate democrático requiere asumir disposiciones subjetivas y modos de interacción que son fruto de un aprendizaje. De ahí que surge la pregunta pedagógica acerca del modo de educar en este modo de comunicación. Pero un proyecto educativo puede chocar con supuestos y creencias del mundo de la vida, que a menudo engarzan con libertades garantizadas entre los derechos modernos. Es así que este trabajo aborda la educación y comunicación discursiva en contextos plurales, tratando en primer lugar el vínculo entre práctica educativa y comunicación a partir de la interacción entre la teoría crítica y los aportes del pragmatismo. En segundo lugar, se indaga cómo el ámbito público de discusión configura la opinión pública como espacio de argumentación, decisión y legitimación. Este espacio muestra la necesidad de reconocer los supuestos que son parte de las identidades y creencias de los partícipes, pero al mismo tiempo de establecer criterios para una posible revisión a la luz de otros discursos y efectos. Con este fin, se reconstruirán los principales aportes pedagógicos en este sentido, elaborados a partir de la acción comunicativa, la ética discursiva y la actualización del pragmatismo.

Palabras clave: *Comunicación; Ética del discurso; Pragmatismo; Democracia; Educación.*

### *Abstract*

A democratic debate demands assuming subjective dispositions and modes of interaction that are a result of learning. Therefore arises the pedagogical question of how to educate in this mode of communication. But an educational project may collide against world views and beliefs, which are often bound to liberties guaranteed by modern rights. Thus, this paper addresses education and discursive communication in plural contexts, dealing in the first place with the connection between critical theory and the contributions of pragmatism. Secondly, it researches how the public sphere of discussion configures public opinion as a space for argument, decision and legitimacy. This space proves the need of recognition – of those assumptions that are part of the identities and beliefs of the participants – but at the same time the need of establishing criteria for a possible review and correction in light of other discourses and effects. To

this end, we will reconstruct the main pedagogical contributions in this regard, from the viewpoint of communicative action, discourse ethics and an updating of pragmatism.

Keywords: *Communication; Discourse Ethics; Pragmatism; Democracy; Education.*

### *Zusammenfassung*

Die demokratische Diskussion erfordert die Annahme subjektiver Dispositionen und Interaktionsweisen, die Ergebnis des Lernens sind. Daher stellt sich die pädagogische Frage nach der Art und Weise einer dieser Kommunikation adäquaten Erziehung. Ein Bildungsprojekt kann jedoch mit den Annahmen und Überzeugungen der Lebenswelt kollidieren, die sich oft mit den durch die modernen Rechte garantierten Freiheiten überschneiden. Daher befasst sich dieser Beitrag mit Bildung und diskursiver Kommunikation in pluralen Kontexten und behandelt erstens die Verbindung zwischen Bildungspraxis und Kommunikation im Zusammenspiel von kritischer Theorie und den Beiträgen des Pragmatismus. Zweitens wird untersucht, wie die Diskussionsöffentlichkeit die öffentliche Meinung als Argumentations-, Entscheidungs- und Legitimationsraum gestaltet. Dieser Raum beweist die Notwendigkeit, die Annahmen anzuerkennen, die Teil der Identitäten und Überzeugungen der Beteiligten sind, aber gleichzeitig auch die Kriterien für eine mögliche Überprüfung im Lichte anderer Diskurse und Wirkungen darzustellen. Zu diesem Zweck werden die wichtigsten pädagogischen Beiträge rekonstruiert, und zwar unter dem Gesichtspunkt des kommunikativen Handelns, der Diskursethik und einer Aktualisierung des Pragmatismus.

Schlüsselwörter: *Kommunikation; Diskursethik; Pragmatismus; Demokratie; Bildung.*

Las condiciones de la discusión democrática requieren al mismo tiempo de disposiciones subjetivas y modos prácticos de interacción, que no son espontáneos sino fruto de sucesivos aprendizajes. Si bien muchos de esos aprendizajes responden a la historia personal inmediata, no formulable de modo explícito como una pedagogía, también es cierto que en paralelo las decisiones y prácticas de los sistemas educativos son una influencia insoslayable para incentivar o limitar sensibilidades, capacidades de acción, creencias, etc. Se configura así un momento primero del “mundo de la vida”, supuestos y cosmovisiones constituidas antes de cualquier reflexión o abordaje explícito, que fomentan o limitan la interacción y que son la base inicial ineludible pero también el trasfondo de cualquier corrección. Ese trasfondo adquiere una particular dificultad en la modernidad, ya que uno de sus logros ha sido garantizar la libertad de creencia y de expresión. Porque incluso si no se apuntase a construir una voluntad común republicana sino sólo acuerdos mínimos de convivencia, y aún si se fuera capaz de separar entre cosmovisiones significativas y supuestos menos comprometedores, persiste la pregunta sobre el rol que han de tener esos compromisos a la hora de generar un consenso democrático y cómo educar en función del mismo. Estos aspectos interactúan en las discusiones con otras informaciones procedentes de diversas disciplinas, y configuran un entramado que no siempre se puede distinguir en sus componentes.

Hay aquí una faceta de la “paradoja de la educación” (Bünger y Mayer, 2018, p. 583) que vale directamente para el eje de este trabajo, en tanto los programas educativos sobre esta cuestión presuponen lo que intentan conseguir, o sea un modo democrático de acción comunicativa a partir de una serie de características subjetivas particulares (predisposición a la comunicación, reconocimiento de los demás, evaluación crítica de argumentos más allá de la posición individual, reconocimiento de diversidad de discursos y sus correspondientes justificaciones, etc.), que de no estar presente inhabilitaría la propia comunicación educativa. La formación en este modo de interacción implica una configuración de ida y vuelta entre sujetos y educación, que incluye contenidos, procedimientos y disposiciones. Generamos modos de educación

que a su vez influyen en nuestras respuestas y formas de ser. La particularidad de este aprendizaje es que lo “teórico” y lo “práctico”, con sus “finalidades” y “normatividades”, no corresponden a momentos separados, sino que se configuran, se consolidan o se revisan progresivamente con los logros, problemas y déficits que se revelan en la práctica misma. Porque si bien la práctica democrática requiere de procesos de aprendizaje, éstos necesariamente incluyen aspectos cognitivos y axiológicos que nunca se dan de modo subjetivamente aislado ni teóricamente separable, aunque también exigen tanto aquiescencia personal como reflexión sobre sus condiciones, pretensiones de validez y legitimidad. Es decir que la tarea de reflexión teórica es también un aspecto de la propia práctica comunicativa e intersubjetiva, y al mismo tiempo mantiene un vínculo con lo que subjetivamente portan consigo las personas como horizonte previo de comprensión.

En vistas de este nudo problemático, y a partir de la relación entre la ética del discurso, surgida a partir de la teoría crítica, y el pragmatismo, este trabajo aborda la educación y la comunicación discursiva en contextos plurales. Honneth (2013) nos hace ver que ambas pueden entenderse al mismo tiempo como capítulos de una filosofía política. Porque desatender la relación entre filosofía política y educación no sólo significa desconocer buena parte de la historia de la filosofía, sino que además induce a serios problemas a nivel público. Por eso, atendiendo esta relación, abordaremos en primer lugar el vínculo entre práctica comunicativa y educación. El pragmatismo fue un aporte fundamental para la teoría habermasiana de la comunicación como salida del paradigma moderno de la conciencia reflexiva individual a partir de la acción comunicativa intersubjetiva, y esa recepción no ha pasado desapercibida en las investigaciones sobre la educación como parte constitutiva del sistema democrático. En segundo lugar indagaremos la conformación del ámbito público de discusión como espacio donde se presentan posiciones y argumentos, y no sólo se toman decisiones sino que también se formulan públicamente las condiciones mismas para legitimarlas. Aquí hay un vínculo fundamental entre los trabajos de Dewey y de Habermas sobre la opinión pública, y también un aspecto que nos devuelve a una cuestión educativa,

valiosa para la ética discursiva: la relación que cabe entre el reconocimiento de las tradiciones y cosmovisiones que los ciudadanos portan consigo, como aspecto inseparable de su identidad garantizado por instituciones modernas, y el papel que les corresponde en un sistema democrático. Esos elementos identitarios, con las sensibilidades y valores que incluyen, conllevan ciertamente un riesgo para el acuerdo y la configuración de una voluntad común, por lo que es necesario plantear las condiciones y límites de su rol en las discusiones públicas de las sociedades plurales, las condiciones y actitudes que los ciudadanos deben ejercitar en sus prácticas comunicativas, y cuál es el rol de la educación para contribuir a este proceso.

A pesar de la aparente claridad de ambos pasos propuestos para este trabajo, subsiste cierta incertidumbre sobre el estado del terreno. Sucede que los supuestos básicos de la Escuela de Frankfurt en torno al pragmatismo, que mantuvieron una incidencia más allá de sus revisiones, ameritan una exploración. El aparentemente englobante empirismo utilitarista, la transformación progresiva de la democracia liberal en un estado de control, la instrumentalización del conocimiento y el arte por el mercado, etc., que los primeros frankfurtianos sospechaban y consideraron comprobados en su emigración a los Estados Unidos, obstaculizaron la posibilidad de encontrar en los pensadores pragmatistas norteamericanos ideas que complementen y mejoren su propia filosofía crítica (Joas, 1993, p. 81). Más aún, esa perspectiva les dificultó ver los notables movimientos históricos de emancipación social en Estados Unidos – muchas veces desconocidos – y sus reflejos en la filosofía pragmatista, resonancias que fueron por ej. reconocidas por Dussel (1998, p. 238, 280) respecto de los movimientos liberacionistas. Por eso, una breve revisión de esas tensiones asentará el suelo para el recorrido posterior sobre las relaciones entre la ética del discurso y el pragmatismo respecto a educación, democracia y pluralidad.

### **Desencuentros y coincidencias: acotada cartografía de un conflicto y sus salidas**

Luego del rechazo inicial, vemos en la Escuela de Frankfurt un aprovechamiento creciente de la filosofía pragmatista, que modera los recelos iniciales sin superarlos

totalmente. Aunque en este trabajo pretendemos concentrarnos en el rol de Dewey en función de la ética discursiva y la educación democrática, la relación es mucho más extensa y no carece de complejidad. Conviene entonces una breve enunciación de los principales desencuentros, lo que permitirá una reconstrucción más certera de los aportes asumidos.

La primera generación de la Escuela de Frankfurt veía en el pragmatismo, particularmente en Dewey, una posición enfrentada en cuestiones centrales. (Bittner, 2005) En primer lugar, Horkheimer piensa que el pragmatismo era parte de la teoría “tradicional” porque sólo a posteriori e instrumentalmente se aplica a fines, que permanecen externos. Y si bien, al igual que el positivismo, el pragmatismo sí lograba integrar el trabajo teórico en la trama social, finalmente era incapaz de tomar una distancia que admita una crítica liberadora de las condiciones vigentes, y que apunte a una finalidad emancipada que supere el mero trabajo de reproducir el estado de cosas imperante. (Horkheimer, 2000, p. 31) Además, la forma característicamente actual de ver el mundo, en la que nada “tiene valor en sí mismo y por sí mismo; ninguna meta es por sí mejor que otra”, fue convertida por el pragmatismo en una filosofía, para la cual nada tiene un valor propio sino supeditado a lo que una estructura social impone acríticamente. (Horkheimer, 1973, p. 59) Esta doble faceta instrumentalista sólo sería superable si Dewey pudiese distinguir entre deseo subjetivo y deseabilidad objetiva, lo cual requeriría un “análisis filosófico crítico” (Horkheimer, 1973: 64) y por ende una perspectiva desde donde juzgar fines y decisiones, lo que en el fondo significaría que Dewey debería abandonar su propia filosofía.

En cambio, Marcuse sí considera que la filosofía de Dewey permite postular una lógica material de fines. Pero mantiene la idea de que, por los lazos mencionados con el instrumentalismo, Dewey quedaba atrapado en una incapacidad de superación de las condiciones dadas, ya que habría un desacuerdo de fondo sobre la posibilidad de autorreflexión crítica de las ciencias. (Deen, 2010) Además, la lógica tecnológica en la dominación social subordina los individuos a quienes dominan los medios, algo que para Marcuse no puede ubicarse, al modo de Dewey, en una secuencia temporal que separe

la contemplación antigua del dominio moderno. (Marcuse, 1993, p. 194) A diferencia de la secuenciación histórica postulada por Dewey, Marcuse piensa que habría una voluntad de dominio técnico ya en el pensamiento clásico, a la vez que se hallan también críticas al mismo en el moderno, que tratan de evitar la fusión de jerarquía racional y jerarquía social y por ende plantear un plano no sometido al contexto desde el cual ejercer la crítica social.

Finalmente, Adorno veía una pérdida de autonomía por la comprensión pragmatista del arte como otra acción orientada a la mejora de la vida. La inserción naturalista de la actividad artística en el seno social impediría su rol de negación y su distanciamiento, necesarios para ofrecer una crítica resistente a su instrumentalización. Pero también desde Adorno se puede comenzar la reconstrucción del vínculo de pragmatismo y teoría crítica, particularmente respecto de Dewey, la “versión absolutamente humana” del pragmatismo y un pensador “verdaderamente libre”, capaz de liberar a la estética de la supuesta seguridad de las ciencias y de la reducción del empirismo. (Adorno, 2005, p. 25; 2004, p. 469, 446) Por lo pronto, Dewey se relaciona con la gran tradición hegeliana por el “pensamiento experimentador”, lúdico, no fijado. (Adorno, 2008, p. 54) Vemos entonces que esa experiencia más plena – donde los antiguos dualismos quedan superados y en la cual la riqueza de las posibilidades humanas tiene un rol determinante – difícilmente sea subyugable bajo un sistema previamente ordenado, como teme la estética adorniana. Si Dewey pone en guardia ante la separación casi autárquica de la supuesta autonomía del arte, y si Adorno recela de la continuidad deweyana de arte y vida, ya que para el propio Dewey el arte ha de contribuir democráticamente a una instancia mejor de vida y, por tanto, le haría falta una perspectiva desde la cual criticar lo cotidiano para su mejora, entonces se nos ofrece una posibilidad de aprendizaje por la interacción de ambas posiciones.

A pesar de la revisión provista por la visión enriquecida de la experiencia, la comprensión de la sociedad de cuño idealista hegeliano en el marco de la sociedad de consumo implica un serio riesgo, que por motivos analogables llevan a Adorno a una crítica cercana a Dewey. A Dewey (2008, p. 18) le preocupaba evitar el “vicious circle”

de un sistema social y una forma de vida incapaces de acciones transformativas. Asimismo, es una preocupación central para Adorno el *Bannkreis* al que se encuentra sometido el sujeto, la circularidad hechizante de la combinación del modelo idealista y el sistema cerrado de lo que el sujeto moderno considera su jurisdicción, que no ve su propia fisura ni los límites de lo dado (Adorno, 2005, p. 177, 142). Ambos, Dewey y Adorno, estarían movidos por el mismo gesto crítico de exponer la ambivalencia de la adaptación social y los riesgos de un ciudadano acrítico respecto de sus propios condicionantes sociales. (Särkelä, 2022)

A partir de la “segunda generación” de la Escuela de Frankfurt se produce en términos generales una renovada relación con el pragmatismo, que no elimina del todo el recelo. Como pasó con otras escuelas filosóficas, como la fenomenología, la hermenéutica y la filosofía analítica, se interactúa con esas posiciones no sólo a partir del diagnóstico y la etiología de lo que sucede socialmente, sino también desde la intervención terapéutica en vista de un fin, una racionalidad autónoma emancipada y socialmente solidaria.

Apel ha tenido una posición generalmente crítica respecto de Dewey, que en términos generales se podría sintetizar en que el pensador norteamericano no puede pasar a un plano trascendental en su propio discurso. De este modo, las condiciones que el propio Dewey propone quedarían invalidadas por esta falta. En cambio, ve que un pensador pragmatista como Royce sí habría reconocido la necesidad de ese ámbito, aunque sin terminar de definirlo de modo viable. Al comienzo de *La transformación de la filosofía*, Apel rinde tributo a la herencia del pragmatismo de Peirce, cuya comunidad de experimentación e interpretación superaría el solipsismo moderno y la escisión de teoría y praxis. Pero advierte sobre el riesgo de reducir y extrapolar a la filosofía la noción científicista de experiencia y conocimiento. (Apel, 1985a, p. 12) Esto le lleva a ver en Dewey una fuente de esa falacia. Si bien Dewey correctamente asume que la racionalidad no-ideológica surge con un modo experimentalmente activo de la experiencia, el mundo del trabajo y las ciencias naturales, mientras que la ideología subsistía mucho más presente en las ciencias del espíritu, para Apel es errónea la conclusión de Dewey, “según la cual los métodos acreditados técnicamente (en el más

amplio sentido) de la racionalización científica tendrían que transferirse también a la esfera de la tradición cultural normativamente relevante y de la educación (socialización)” (Apel, 1985a, p. 19). De hecho, la técnica y la ciencia han servido históricamente a sistemas de dominación, por lo que hace falta otro plano normativo desde el cual juzgar esos aportes y su desempeño social, incluyendo el ámbito educativo.

Apel recupera la confrontación del pragmatismo de Peirce contra el empirismo que reduce toda afirmación universal a una colección de datos de los sentidos, atendiendo el sentido pragmático del lenguaje. El significado de un pensamiento se determina a partir de los hábitos que origina, y en concreto en las ciencias las afirmaciones se entienden a partir de las prescripciones posibles y practicables para un experimento. Las consecuencias de ello son, en primer lugar, que pierde valor la diferencia entre el uso interno e inmanente de la razón y el externo. Y en segundo lugar, que James y Dewey amplían esta relación al vínculo sentido y praxis vital en general. (Apel, 1985a, p. 278) A partir de esto se entiende la crítica de Apel a Dewey, paralela a la reprobación del “instrumentalismo” deweyano por parte de la primera escuela de Frankfurt, respecto del problema ético más allá de la mediación entre medios y fines. Mientras que las reglas del funcionamiento técnico podrían en principio ser objetivadas sin valoración, en el momento mismo que entra en juego la praxis humana y la decisión se incluyen necesariamente objetivos, metas, valoraciones, etc. Aquí pasa a ser imprescindible una perspectiva de valoración, y de hecho en las prácticas sociales aparecen criterios muchas veces cuestionables o, al menos, parciales. Es insuficiente el consenso sin una regulación, la comunidad sin una contraposición universalista, las instituciones sin un criterio de juicio. (Apel, 1990, p. 161, 364, 400-402) Por esa carencia, Dewey sólo habría podido someter a discusión las implicaciones éticas de la democracia radical como mediación de necesidades individuales en una comunicación organizada, de este modo “reduciéndolas científicista y tecnológicamente” y cuestionando la necesidad práctica de metas últimas en general. (Apel, 1985b, p. 353s.) En todo caso, las preferencias axiológicas últimas no podrían sostener una teleología compartida en una sociedad plural y se hace sentir la carencia de un ámbito procedimental de validación.

En cuanto a Habermas, ya en el texto originalmente de 1964 “Política científizada y opinión pública” aparecen elementos claves que permiten interpretar su pensamiento posterior. Allí analiza el devenir del modelo decisionista a la luz de los avances y el rol de la tecnociencia moderna. El modelo que se remite a Hobbes, analizado por Weber y actualizado con Schmitt, separa las funciones de los expertos y de los políticos. El cambio histórico de cuál de esos grupos asume el rol decisor, y los modelos racionalizados que complejizan el modelo de dominio, no quita que cuanto mayor sea el poder de decisión de una racionalidad técnica, menor será la legitimación racional de los valores, fines y necesidades. La racionalidad en clave decisionista sería cuestión del vínculo medios-fines, y el resto sería una decisión según un compromiso no racional. Entonces la pregunta es cómo interrelacionar esos elementos para que la solución técnica no asuma el rol del valor último, o el valor quede separado de las necesidades y se vuelva afuncional e ideológico. Aquí Habermas presenta la respuesta de Dewey en función de dos aspectos ligados a nuestra indagación. Dewey estudió cómo las técnicas pueden relacionarse con cuestiones de valor y encontrar un modelo de acreditación pragmática con efectos controlables, y aunque no recurre al contexto ilustrado para su validación, el hecho del examen pragmatista implica ya una valoración racional que excede el mero decisionismo. (Habermas, 2007, p. 137s.) Ni han de regularse las decisiones por el funcionamiento de las cosas que estudia el tecnócrata, ni se han de regular por la voluntad política, sino que su interacción se regula a partir de los resultados para las necesidades e intereses sociales, en una reformulación continua.

Habermas agrega la preocupación de cómo este vínculo de tecnociencia especializada y política se establecería en una democracia de masas moderna. Persiste el problema decisionista si esa democracia es reducida a meros actos plebiscitarios sobre quiénes ocupan cargos y no implica “las líneas maestras a las que han de atenerse las decisiones mismas que han de tomarse”, por lo que sólo se discute públicamente quiénes han de decidir, pero no el contenido de las decisiones mismas. (Habermas, 2007, p. 139) En cambio, el modelo pragmatista “traduce” las recomendaciones técnicas en prácticas remitiendo a la opinión pública, donde los expertos recuperarían la

“autocomprensión de las necesidades prácticas”, a la vez que se “examina y critica a esa autocomprensión a partir de las oportunidades técnicas de satisfacción” y su efectiva conexión “con los intereses sociales y las orientaciones de valores de un mundo de la vida social ya dado”. Habermas vincula esta estructura “con lo que Dewey llamaba *value beliefs*, es decir, con la precomprensión históricamente determinada y normada socialmente de lo prácticamente necesario en una situación concreta” (Habermas, 2007, p. 141). El contexto hermenéutico, el aporte científico y la decisión pública no se constituyen de manera independiente, sino a partir de la comprensión precientífica pero incorporando los demás discursos en la opinión pública. Según Habermas, para Dewey era obvio “que esta recíproca iniciación e ilustración entre la producción de técnicas y estrategias por un lado, y las orientaciones valorativas interesadas de los grupos por el otro, podría realizarse en el horizonte aproblemático del sano sentido común de una opinión pública sin complicaciones” (Habermas, 2007, p. 141s.). Aquí estaría el problema de la “ingenuidad” de Dewey frente a las situaciones actuales de la manipulación técnica, el riesgo del *common sense* que incluso apareció como argumento en la Alemania totalitaria, la presión de los poderes de las disciplinas particulares, el uso ideológico de la base popular, etc., y por ende también de su carencia de un planteo justificado de normatividad.

Quien recibió de modo más sistemático la obra de Dewey fue Axel Honneth (2007, 2014), en particular en torno a dos cuestiones, la dependencia del desarrollo democrático respecto de la educación ciudadana, y paralelamente respecto de la valoración del desarrollo de una sociedad en la medida que los grupos sociales, particularmente los más desventajados, pueden participar de una comunicación generalizada y así hacer valer sus reclamos de libertad. Honneth encuentra en la comprensión de Dewey sobre la democracia como cooperación reflexiva una posición mejor que la propuesta por los dos modelos de democracia radical - republicano y procedimentalista - para formar una voluntad común alternativa al liberalismo político individualista y prescindente de contenidos normativos sustanciales. A pesar que ambas tradiciones podrían remitirse a Dewey en sus diversos acentos sobre la formación

deliberativa de la voluntad pública, Honneth (1999, p. 85) señala una diferencia fundamental: la insistencia de Dewey sobre la democracia como cooperación social. Honneth encuentra en la formación democrática de la voluntad el contrapeso a ese liberalismo y la corrección a las dos respuestas que se le dieron. Éstas asumen la importancia de la participación ciudadana pero disienten en el modo de ejercicio - virtuoso o procedimental - y el tipo de relación o separación entre legislación y gobierno. Sin embargo, su idea de participación requiere un vínculo insoslayable con los procesos de educación para una opinión pública formada.

En su análisis del modo como Dewey entendía la opinión pública, Honneth reconstruye dos pasos: su comprensión de la democracia y su posterior comprensión epistemológica. Pero en todo caso la idea de fondo es que la libertad personal sólo se comprende desde la interacción comunicativa, con “una comprensión ampliada de la formación democrática de la voluntad” (Honneth, 1999, p. 86). Pero para Dewey no se trata sólo de la interacción comunicativa, sino del “uso colectivo de las fuerzas individuales para la solución de un problema”, y en esta cooperación voluntaria hay una alternativa a la comprensión liberal individualista “que debe más a la tradición marxista que a la de Tocqueville” (Honneth, 1999, p. 87). Así, cada ciudadano personifica una fuerza social, por su parte el Estado y los representantes no son una esfera aparte, sino su expresión viviente “a través de la concentración de las fuerzas reflexivas” para “la realización de los fines perseguidos cooperativamente” (Honneth, 1999, p. 89). Los fines no pueden ser impuestos desde fuera, sino que surgen desde los miembros. En esa perspectiva, los problemas heredados de Hegel - que Dewey corrige y en ello Honneth identifica el complemento de su aporte - son el organicismo y teleologismo. A partir de sus observaciones psicológicas y del conocimiento científico, reconoce que la inteligencia humana es un modo de organizar metodológicamente nuestras disposiciones para resolver perturbaciones y problemas en nuestro trato con el mundo. Vista en el plano público, esa inteligencia “aumenta en la medida en que todos los participantes, libremente y en igualdad de derechos, podían intercambiar informaciones y aportar reflexiones” (Honneth, 1999, p. 96). Así, la democracia implica un

procedimiento de resolución racional de problemas, en tanto incluye no sólo múltiples conocimientos, sino que también sopesa las libres posiciones de sus ciudadanos y éstos mismos reconocen las mejores soluciones en esa comunidad de cooperación.

En síntesis, la revisión de la escuela de Frankfurt posterior a Adorno admite la subsistencia de un elemento que es transversal y que se une a una preocupación central que puede servir como vía para que interactúen no sólo ambas tradiciones, ética discursiva y pragmatismo deweyano, sino a su vez también las diversas fuentes – a menudo compartidas – de las que ambas abrevan. Se trata de la pregunta sobre cómo orientar una práctica educativa democrática, y cómo generar mecanismos de inserción, pero también, criterios de evaluación de las múltiples comprensiones del mundo que conviven en nuestras sociedades modernas. En esta línea, Habermas y Honneth establecen un diálogo con el pragmatismo que revela sorprendentes acuerdos de fondo y complementos operativos para el campo educativo.

### **Práctica comunicativa y práctica educativa**

En clave filosófica vemos cómo desde sus más antiguos discursos, la filosofía se preguntó por lo “enseñable” – por ej. la virtud – y al mismo tiempo acerca de cómo las configuraciones sociales o culturales influyen en esa tarea, y por ende cómo se da la relación entre enseñanza e indoctrinación, entre autonomía y vínculo social, etc. No se indagaba sólo la temática social como disciplina *per se*, sino también los demás campos de conocimiento, así como su interrelación, la jerarquía de saberes, la deliberación en caso de conflicto entre disciplinas, etc. En cuanto al vínculo central para este trabajo entre ética del discurso y pragmatismo, la pregunta compartida es cómo la educación contribuye a reconocer y generar las condiciones para futuros ciudadanos participativos, que puedan incluir sus perspectivas en contextos democráticos que buscan acuerdos y una voluntad en común. En esta perspectiva, son preocupaciones educativas centrales la legitimación de las afirmaciones, el reconocimiento de la alteridad, la sensibilidad ante las identidades y la disposición comunicativa en busca de una finalidad racional

compartida, así como también las diversas justificaciones discursivas que contribuyen (o no) a la vida democrática. Cuestiones como la identidad personal y grupal, la posición de segunda persona y la emergencia de otros colectivos, y los datos intersubjetivamente objetivables del mundo con afirmaciones veritativas, son elementos ineludibles de un proceso comunicativo que denominaríamos *racional* en tanto *acceptable* en su método y en sus resultados por quienes participan de él. En paralelo, a modo de criterio de evaluación, vemos la identificación progresiva de pretensiones y modelos de validez de cada discurso y ámbito del conocimiento, sus posibilidades y límites. A continuación presentaremos (a) los aspectos conceptuales del vínculo de democracia y educación en la recepción de las líneas estudiadas, y (b) algunas críticas que la recepción puso en escena.

a) Mientras algunos aspectos conceptuales de la primera generación frankfurtiana fueron tenidos en cuenta en las discusiones sobre educación, tales como emancipación y criticismo, recién con Habermas son recibidas sus configuraciones filosóficas concretas en los proyectos pedagógicos. En la historia educativa alemana aparece desde la década de 1970 la noción de “acción pedagógica”, que combinaba la pedagogía pragmatista de Dewey, el interaccionismo simbólico de Mead y la teoría de la acción comunicativa y social de Habermas, para comprender y transformar los procesos educativos. La idea de emancipación y la influencia de Habermas respecto de los procesos deliberativos, llevan a cuestionar la subordinación de toda acción a fines instrumentales, así como la reducción del conocimiento a datos empíricamente accesibles, poniendo en cambio a la interacción humana como relación antropológica básica para la educación. Así, la educación se concibe al mismo tiempo como acción comunicativa y esfuerzo para formar en esa interacción. (Mollenhauer, 1972) Se buscaba así limitar los excesos de la razón instrumental – también constatables en las democracias formales – mediante la educación como acción comunicativa y creación de competencias para la comunicación. (Bünger y Mayer, 2018, p. 583) En la elaboración de estas ideas sobresalen los nombres de Klaus Mollenhauer, Alfred Schäfer, Jan Masschelein y Jürgen Oelkers.

El recurso interdisciplinario para el diagnóstico de la sociedad ha sido característico de la teoría crítica y los ámbitos que influyó. Pero para evitar el modelo de negatividad y el *Defätismus* de algunos sectores críticos, Habermas y Honneth buscan aperturas viables para trascender positivamente las situaciones desde su inmanencia, haciendo hincapié en la teoría de la acción comunicativa y la pragmática universal, por un lado, y el reconocimiento intersubjetivo por otro. Habermas transforma la posición de reflexividad ilustrada basada en la autoconciencia, radicándola en la práctica comunicativa. Mantiene la posibilidad de separar entre modos sociales de dominación y los desarrollos cognitivos y morales, que si bien están atravesados por condiciones históricas, responden a principios que se reconocen como universales y pueden desprenderse de sus condiciones de surgimiento mediante modos comunicativos de validación. La intersubjetividad y la racionalidad, como ejercicio de la comunicación con determinados criterios, permiten apuntar al consenso y requieren de la competencia comunicativa de sus miembros. Tales criterios informan, son parte de, y son revisables por, la interacción educativa. Al distinguir la práctica instrumental de la comunicativa, la tradición nacida en la teoría crítica admite que es posible “salirse” reflexivamente de las condiciones imperantes de dominio y de las lógicas de eficiencia, en el sentido de poder tomar distancia crítica para abordar las respuestas mismas desde la pregunta por las pretensiones de validez y la legitimidad de las afirmaciones a las que se recurre en la comunicación. Porque la comunicación es una interacción con mediación simbólica que, aunque está inserta en estructuras sociales, no está completamente determinada por ellas ya que puede establecer sus propios criterios de racionalidad. Por su parte, el reconocimiento intersubjetivo contiene tanto una faceta cognitiva (conocer cierto aspecto relevante en quienes han de ser reconocidos) como una axiológica (la valoración positiva del mismo), que como veremos en el apartado siguiente tendrán un rol fundamental para la democracia plural contemporánea.

La noción de *interés emancipatorio* es un hilo conductor de las diversas posiciones de la teoría crítica, y por ende también de su recepción en el ámbito educativo desde la década de 1960, particularmente a partir de la reconstrucción del sistema educativo

alemán. Esto coincidió históricamente con la necesidad en Alemania de dar una respuesta a la “catástrofe” educativa, revisando no sólo la relación positivista método-resultado, sino también la educación misma, sus fines, el tipo de sujeto emancipado y de comunicación libre de dominio que permitía, etc. (Rieger-Ladich, 2014, p. 71) Al mismo tiempo, la crítica a la instrumentalización y la revisión de la racionalidad moderna a la luz de sus consecuencias, así como la preocupación por un horizonte regulativo desde el cual revisar y juzgar esas consecuencias, y finalmente la tarea educativa como un lugar donde confluyen todos estos elementos, son modos de poner en acción ese interés.

Las subsecuentes generaciones retoman esta línea básica de establecer un diagnóstico crítico de la realidad social, pero evitan la posición de negatividad radical con sus aporías, prefiriendo conceptualizar modelos de salida, o “trascendencia inmanente en la cultura cotidiana”, para motivar y hacer viable una investigación crítica. A partir de la “segunda generación” se halla en la praxis de interacción comunicativa el lugar para ejercitar un modelo de racionalidad que supere la filosofía de la conciencia moderna sin perder su potencialidad reflexiva, lo que nos permite actualizar el vínculo con la ética discursiva. Como dice Peukert (2015, p. 166), hay un rasgo compartido entre los primeros autores de la Escuela de Frankfurt, que podría pensarse en su proyección posterior, que es el de encontrar una explicación abarcativa de las patologías y crisis sociales para generar prácticas de cambio, algo sensible para la educación. Más allá de las variaciones respecto a aspectos relevantes, como las posibilidades mismas de la racionalidad, son consistentes respecto a las posiciones que consideran rechazables: el positivismo, los relativismos irracionalistas, los autoritarismos con pedagogía acrítica. Posiciones que tuvieron su relevancia histórica en la conformación de proyectos educativos.

Un elemento fundamental de la teoría crítica es que cualquier análisis que se haga de la sociedad no puede prescindir de las representaciones que se hagan de la realidad y de los sujetos, así como de los procesos con los que se configuraron y las consecuencias que tuvieron. En este sentido, son características básicas del pragmatismo que influyen

en la comprensión de Habermas la situacionalidad de la libertad, la comprensión de la ciencia en tanto solución de problemas como una contribución a la democracia, la necesidad de razonamiento, acción e interpretación compartidos para quienes viven juntos en el mundo. Ya Dewey comienza *Experiencia y educación* contraponiendo la educación tradicional a la progresiva. Aquella encuentra la materia educativa en informaciones y habilidades elaboradas en el pasado, y resume el trabajo educativo en su transmisión, a lo que se suma la tarea de entrenar moralmente en las reglas de conducta y hábitos heredados, y todo esto en un marco escolar como espacio separado de las demás instituciones sociales. En cambio, la educación progresiva abordaría críticamente cada una de estas características, ofreciendo alternativas. (Dewey, 2003, p. 31ss) En este sentido, la herencia de la teoría crítica en el ámbito pedagógico pudo relacionarse con el aporte de Dewey. Y ambas líneas han estado sujetas a la crítica de quienes – correctamente – afirman que las “fórmulas ideológicas” son insuficientes tanto para adquirir conocimientos y competencias como para volver críticamente sobre los problemas; pero implican también – incorrectamente – que el posicionamiento crítico no reconocería “la profundidad de conocimiento” que cada ámbito, incluido el social, exige. (Hairston, 1992, p. 186)

La experiencia compartida es origen tanto de las afirmaciones cognitivas como de las morales. Esa intersubjetividad permite también romper con el dualismo. El pragmatismo le proveyó a Habermas una fuente importante para su visión de la construcción democrática radical de la opinión pública, que a su vez le lleva a distanciarse de la visión negativa del modelo de la opinión pública y sus efectos por parte de la primera escuela de Frankfurt. Pero Habermas sostiene la necesidad de proveer criterios normativos que consoliden la legitimidad en la esfera pública. Su pragmatismo no prescinde de un momento ideal: las idealizaciones pragmáticas y el falsacionismo conviven, porque aquellas “establecen criterios para un proceso de aprendizaje que se corrige a sí mismo” (Habermas, 2006, p. 90). Al mismo tiempo, la comprensión compartida y socializada del pragmatismo muestra cómo el momento autónomo (“a sí mismo”) – de proveniencia moderna y necesario para alcanzar una convicción genuina – nace de la interacción con

otros. La teoría crítica tradicional afirma que la acción libre de los individuos dentro del sistema capitalista lleva a una contradicción, lo que le hace compartir el pesimismo de sus coetáneos conservadores. En cambio, Habermas responde que el problema es la visión que tienen de la racionalidad, ya que, si vemos el rol performativo de la interacción comunicativa, esta posición avalaría un interés emancipatorio, atribuible también a los demás partícipes del diálogo, y que por ende se podrían también cuestionar los presupuestos tácitos que toda socialización implica al asumir la perspectiva del otro. (Habermas, 1990, p. 215ss)

Un último elemento relevante es la idea de lo público y la opinión pública para el vínculo entre democracia y educación. La noción de *Öffentlichkeit* en alemán tiene una gran relevancia, notablemente marcada desde la obra de Habermas traducida como *Historia y crítica de la opinión pública*. Implica *descriptivamente* un modo de discusión frente a los demás conciudadanos, el ámbito público de la discusión misma, el tipo de razones que se ofrecen, etc., pero también *programáticamente* un modelo para la legitimación democrática de argumentos. Para Habermas se trata de un elemento fundamental de la sociedad moderna, con criterios propios y rasgos propios. Pueden leerse en paralelo a la evolución de las sociedades democráticas modernas los desarrollos educativos, así como los tipos de “publicidad” a los que se dio lugar y que Habermas reconstruye. En paralelo corren las preocupaciones de que ese espacio público no sea cooptado por intereses particulares o por técnicas de manipulación, como lo muestran Lippmann, Dewey, Adorno. Y por ende es una preocupación educativa muy seria el tipo de formación para la interacción democrática – la democracia como proceso de aprendizaje público (Casale y Horlacher, 2007) –, de modo que no se reemplace el espacio de opinión pública y sus criterios de legitimación por otros dispositivos de influencia. La modernidad permitió una serie de separaciones como estado y sociedad, tipos de conocimientos según modos de legitimación, ámbito público y privado. Ellas llevaron a formar un espacio político donde lo público aparece como instancia de control, más allá de sociedad civil y poder estatal. Al mismo tiempo, este desarrollo genera un tipo de ciudadano que en su subjetividad debería estar en

condición de hacer esas distinciones, reconocer jurisdicciones y establecer comunicaciones. Por eso, Oelkers (1983) lleva la pregunta habermasiana sobre el cambio estructural de la opinión pública al plano educativo, y se pregunta si éste está sometido a un cambio estructural análogo, o sea si se trata todavía en educación de servir a la vida común en sociedad. Con Habermas piensa que lo central para una sociedad democrática es su autodeterminación desde la vida en común, en una acción que ejercen sobre sí los ciudadanos emancipados (sobre todo en una sociedad mediática como la actual). Desde inicios de la década de 1990, Oelkers postula que el aprendizaje ilustrado es la única forma de educación viable en vistas de la sociedad civil, con base en el aprendizaje experimental y no en un dominio paternalista, donde el aprendizaje es una forma de organizar la experiencia con transparencia, comprobación, obligación de dar pruebas y justificaciones, todo ello en una formación compartida y pública. Es impensable la participación viable en la esfera política sin estas condiciones de formación. Y finalmente, como sucede con Dewey y Habermas, es preciso que “pensadores públicos” sean capaces de formular precisamente en público estas condiciones, para lograr que se vuelvan condiciones aceptadas para la deliberación. (Oelkers, 2017)

b) Un aspecto relevante de Habermas para la teoría de la educación es el lugar que tiene dar y exigir fundamentos públicos y sometidos a crítica para nuestro pensamiento y acciones. El poder imperativo y la validez normativa no pueden asimilarse de modo directo, como si la validez normativa se fundase sólo en el dato empírico de la aquiescencia generalizada. No mezclar “la dimensión de la validez de las normas, sobre la cual discuten con razones los proponentes y los oponentes, con la vigencia social de las normas fácticas” es condición para que el deber ser de las normas adquiera su propio significado. (Habermas, 1985, p. 95) Aquí tenemos la clave para un núcleo fundamental de diversas prácticas y conocimientos escolares relacionados no sólo con los contenidos concretos sino con el modo de elaborarlos. Pero también aquí tenemos un primer flanco expuesto a la crítica. Porque un cuestionamiento que se ha presentado desde las teorías pragmatistas de la educación, ha sido el de cierto dualismo persistente en la Escuela de

Frankfurt en general y en la obra de Habermas en particular. (Good, 2005, p. 22; Krüger, 2005, p. 45) Aunque efectivamente Honneth marcó similitudes e intentó corregir malentendidos, sobre todo respecto de la distinción entre la “razón instrumental” criticada por Habermas y el “instrumentalismo” de Dewey, la sospecha de dualismo permanece. Entonces es preciso ver en qué sentido tal “dualismo” efectivamente existe, o en caso contrario, ver si las distinciones por ej. en modos de uso de la razón, aluden en realidad a aspectos particulares de las prácticas comunicativas, tales como sus condiciones, finalidades, etc. Así es que ya en *Conocimiento e interés* sostiene cierto a priori material de la experiencia que no viene de la experiencia misma, porque la organización de ésta y la garantía de objetividad cognitiva no resultan de una acción instrumental técnica. En el fondo se trata de la contraposición habermasiana entre las actividades que tienen finalidades o propósitos relativos a la racionalidad técnica, por un lado, y las actividades de reflexión actividades y las comunicativas intersubjetivas, por otro, que Dewey habría evitado presentar de modo dualista. (Hickman, 2000)

En segundo lugar, Huschke-Rhein (1983) entiende que el “tendón de Aquiles” pedagógico de la teoría crítica es su separación de racionalidad y subjetividad cualitativa, lo que significa la pérdida de las experiencias personales concretas de los aspectos del mundo de la vida importantes para la subjetividad. El reemplazo de esa materialidad por una racionalidad abstracta podría llevar a la exclusión de aspectos concretos, mientras que su aprovechamiento mediante algún tipo de mediación que incluya la comprensión del sentido (*Sinnverstehen*) haría de los aspectos emocionales un contenido y un apoyo de la racionalidad. En lo que se llamó pedagogía crítica de la paz (*Kritische Friedenspädagogik*) se considera insoslayable el lazo con la subjetividad y las emociones y sentimientos subjetivos. Sería un dualismo a nivel subjetivo que se agrega al dualismo teórico ya mencionado. Otro aspecto de este dualismo se relaciona con comprender las entidades como materiales o ideales, y en lo pertinente a éstas tenemos las propiedades y capacidades autoatribuidas por entidades conscientes. Cuestiones como la división del trabajo o los arreglos institucionales entre la conservación de ciertas humanidades frente a las transformaciones tecnocientíficas, económicas y políticas, se derivan de esa

división. (Krüger, 2005, p. 43) El problema, como anticipa Hegel en tanto antecedente común tanto de la filosofía crítica como del pragmatismo, es que los fenómenos históricos y naturales (ellos mismos inseparables de modo radical) refutan ese dualismo. A menudo esta escisión se justificó por la necesidad de evitar la enajenación por los sistemas sociales, y por la cuestión de si las correlaciones de sentido subjetivamente vivenciadas podrían transformarse en correlaciones causales científicamente comprensibles, que permitan un análisis racional y una interacción comunicativa. Habermas teme que la ideología lleve a reemplazar los fundamentos discursivos de la normatividad sea por la influencia cosmovisiva del mundo de la vida, sea por apelación a las pretensiones de validez por razones meramente técnicas, que coinciden con el “hombre unidimensional” expuesto por Marcuse. Pero mientras éste atribuye a la técnica una responsabilidad por su modo represivo de dominar naturaleza y sociedad, y una respuesta en la liberación de la represión, aquel libera a la técnica de responsabilidad y justifica su rol en la racionalidad comunicativa. Habermas admitiría un rol más neutral y con posibilidades emancipatorias para la tecnología – y la ciencia que la produce –, en tanto también permite liberar de las fuerzas de la naturaleza que todavía dominan al ser humano. Para Habermas, lo que hace falta no es una “nueva sensibilidad” al modo de Marcuse, sino un marco correcto de legitimación. Pero “la pregunta es si la racionalidad puede ser una base motivacional suficiente para la praxis pedagógica, después de que a la praxis pedagógica se le retira su “base natural” y al mismo tiempo su base posible para una “buena” subjetividad” (Huschke-Rhein, 1983, p. 245). A nivel práctico, al modo como fue tomado por pedagogos como Mollenhauer, se ven los problemas en la cuestión de cómo el discurso podría funcionar en el ámbito educativo, y en el fondo tiene el problema general del interaccionismo: una teoría de doble faz, que por un lado apunta al contenido crítico progresivo del reconocimiento sin coerción del otro, pero que toma su contenido en forma de intercambio, al modo de la ideología del libre intercambio del mercado entre socios comerciales igualitarios bajo la imposición de maximizar la ganancia. (Huschke-Rhein, 1983, p. 247)

Finalmente, Schäfer ve en la recepción pedagógica de la teoría crítica una posibilidad malograda, particularmente en torno a la constitución teórica de la pedagogía. Encuentra una afinidad entre los problemas y los horizontes de las preguntas de la pedagogía y la teoría crítica, pero por esa afinidad misma señala que se generó una incapacidad para reelaborar pedagógicamente y transformar las preguntas en un horizonte cambiado. Para Schäfer la crítica – el cuestionamiento de toda afirmación en busca de una justificación que evita aseveraciones dogmáticas – nacida con la ilustración, es el presupuesto reflexivo de cualquier teoría pedagógica, pero todavía no es la teoría misma. Diversas filosofías modernas consideraron que el complemento de la crítica debía hallarse en algún punto seguro, como por ej. el sujeto trascendental. Esta posición “impide la recepción de relativizaciones posibles de ese punto, que es tanto el fin (como siempre preciso) del proceso de educación como de la fundamentación de la validez del desarrollo teórico” (Schäfer, 1991, p. 118). De hecho, la teoría crítica permitió un primer paso hacia esa deconstrucción cuando Adorno mostró la “negatividad” como la marca socialmente grabada e ineludible en nuestra capacidad de experimentar, pero sin implicar una propuesta de transformación. Habría de ser con Habermas y su resignificación de la racionalidad, que permite una segunda reflexividad ilustrada y una “reorientación” a la pedagogía, con quien se podría haber dado ese paso. (Schäfer, 1991, p. 121) Pero tampoco fue así, porque en su recepción pedagógica, incluidos los aportes de la *Teoría de la acción comunicativa*, lo que se logró mediante su modelo de fundamentación universal fue “tranquilizar la irritación” mediante un tipo de legitimación procedimental de las demandas teóricas y prácticas pedagógicas. Junto a las bases de legitimación de las pretensiones de validez teóricas y prácticas en el campo de los objetos pedagógicos mediante el discurso en la praxis educativa, padadojalmente sucedió otra cosa: “no sólo se garantiza la identificación sin reproches de la acción pedagógica, sino también se tranquiliza la responsabilidad, en tanto esa acción tiene sentido justamente en vista de la posibilidad empírica de un sujeto, que ya en el proceso de aprendizaje se somete al procedimiento de la razón (teórica y práctica)” (Schäfer, 1991, p. 122).

## Democracia y pluralismo

Junto a estas cuestiones problemáticas de la relación entre la ética discursiva - con su proveniencia crítica - y la educación para la democracia, subsisten otras dificultades, relacionadas con lo que podríamos denominar la ontología práctica de la comunicación humana y su rol en la constitución de los sujetos. Se trata de un aspecto relevante en una sociedad plural de “extraños morales” (Engelhardt, 1995, p. 106), que a pesar de sus diferencias no sólo conviven, sino que se constituyen subjetivamente en interacción comunicativa. En ese intercambio es preciso identificar modos de justificar que las afirmaciones sean suficientemente aceptables por quienes no pertenecen a la propia comprensión del mundo ni tienen los mismos compromisos éticos y políticos. Como hemos planteado, el problema de estas justificaciones en la esfera pública es central para la democracia. Y además de los aspectos argumentales, que pueden dirimirse recurriendo a diversos campos del conocimiento, aparecen problemas de índole afectiva que marcan desde el inicio la discusión y cualquier intercambio posible.

La influencia del multiculturalismo, la postmodernidad y los relativismos hermenéuticos puede leerse como contramovimiento pendular a las posiciones autoritarias previas, muy presentes en el contexto latinoamericano. Esas posiciones generaron una sensibilidad por la alteridad, pero también problemas, porque atan las decisiones a sus contextos y comunidades, sin ofrecer perspectivas para una crítica emancipatoria. Por eso, la preocupación del relativismo contextual subsiste, ya que si éste imperase, los resultados sólo serían viables para una determinada comunidad de creencias. En clave de ética discursiva, en cambio, los procesos de aprendizaje en vista de una sociedad plural y postconvencional deberían ir asentando principios que progresivamente tienden a independizarse de los contextos de origen o validación, mediante justificaciones aceptables por quienes no pertenecen a ellos. Por eso, la necesidad dar y demandar argumentos incluye la necesaria delimitación de los campos de validez de los mismos, así como también cierta lógica para la interacción de argumentos de campos distintos que corresponden a distintas disciplinas y discursos. Ni

pueden confundirse campos, ni pueden permanecer estancos. En este sentido, la preocupación temprana habermasiana por el análisis de los intereses vinculados a los tipos de conocimiento y los resultados esperables de cada uno requirió de una revisión al insertarla en el marco general de su teoría comunicativa, pero eso no quitó algunos aspectos relevantes que sostienen su importancia para el plano de la educación. Tanto la posibilidad de describir y controlar técnicamente los procesos del mundo, como la tarea práctica hermenéutica de facilitar la interpretación y comprensión mutua, así como el interés emancipatorio, son un primer intento de delimitar campos y evitar saltos indebidos de un discurso a otro, algo muy relevante para cualquier aprendizaje que apunte a interactuar democráticamente con otros con argumentos fundados. A diferencia de las posiciones modernas ilustradas, no se trata de una conciencia individual que vuelve sobre sí para revisar críticamente sus afirmaciones.

Fue Apel una importante influencia para que Habermas abordase el pragmatismo norteamericano, al que consideró la tercera respuesta productiva a Hegel después de Kierkegaard y Marx, como una posición radical-democrática de los jóvenes hegelianos. En sus propias palabras, el pragmatismo le sirvió para compensar los déficits democráticos del marxismo. (Habermas, 1992, p. 148s.) El pragmatismo se cuenta entre los principales oponentes de la filosofía moderna del sujeto de la representación iniciada con Descartes y las diversas respuestas que obtuvo en el plano epistémico y ético-político. Entre ellas, la propuesta hegeliana que ubica la reflexión autoconsciente en el ámbito de la historia y de la comunidad tuvo un peso particular. Pero los problemas epistemológicos y políticos de Hegel se debieron a la identificación final de saber y subjetividad, lo que dificultaba tanto el falsacionismo como la constitución intersubjetivamente mediada de la experiencia y de las normas por la comunicación. Recién es esta perspectiva la que permite comprender tanto la constitución social de la subjetividad como la necesaria revisión frente a consolidaciones problemáticas.

Intersubjetividad y revisabilidad se relacionan con prácticas cognitivas e interacciones comunicativas para resolver conflictos a partir de la inclusión tanto de necesidades e intereses, como también de una evaluación de las pretensiones de validez

y la universalización de resultados previsibles. Pero aparece también un aspecto particularmente problemático: la sensibilidad ante otros y respecto de sí, que involucra los afectos por las comunidades de pertenencia y por las creencias significativas para los sujetos, incluidas las propias. La sensibilidad en sus diversas manifestaciones - empatía, simpatía, compasión, etc. - tiene una larga presencia en la filosofía. Pero adquirió un lugar central desde que el racionalismo crítico y la filosofía analítica pusieran fuera de juego los aspectos cognitivos en la deliberación moral y centraran el fenómeno moral en la respuesta emotivista. Como contrapartida, las éticas que defienden los componentes cognitivos y universalistas del fenómeno moral tendieron a relegar los vínculos sensibles y los afectos subjetivos. En este sentido, si bien es cierto que Habermas reconoció por ej. en la indignación o en la compasión ante la vida dañada un motor para la reflexión, también es cierto que no atribuyó a estos factores un rol significativo en la normatividad.

La sensibilidad ante la alteridad y la pluralidad no solamente alude a un tipo de afecto por una situación de sufrimiento o daño del otro. Sensibilidad y pluralidad implican también una atención a las convicciones o cosmovisiones subjetivas, que son múltiples en la democracia actual, que tienen un rol en el espacio público y que por tanto presentan la pregunta de qué tipo de reconocimiento demandan y qué rol es aceptable que tengan. Reaparece el problema de cómo identificar y validar las creencias de otros que no compartimos, pero que exigen algún tipo de respeto y aprecio por su posibilidad de una evolución positiva para el conjunto social. Esta sensibilidad permite una primera aproximación a la cuestión del reconocimiento de la alteridad plural en contextos democráticos contemporáneos, más acá de los dos rasgos – cognitivo y axiológico – ya indicados (a). Además, exponer un segundo aspecto tiene que ver con la veta crítica ante la pregunta de cómo hacer en una sociedad plural, que como toda sociedad genera procesos de adaptación y un “mundo de la vida” de precomprensiones compartidas, para que el sentido común consolidado en la opinión pública no derive en creencias o presuposiciones inadmisibles, asumidas acríticamente (b).

a) Es mérito de Honneth haber actualizado la noción de reconocimiento, aunque ya antes en la propia Escuela de Frankfurt el término y su procedencia hegeliana habían sido tenidos en cuenta. Aun cuando la resolución de desacuerdos y la superación de conflictos sea un objetivo concreto de las relaciones subjetivas, aun cuando la propuesta de argumentos sea el modo racionalmente establecido para justificarla, y aun cuando los mundos de la vida y cosmovisiones subjetivas tengan que ceder en algunas circunstancias para acceder al acuerdo, no parece que el proceso pueda reducirse en cada caso al acuerdo logrado, ni mucho menos que éste sea suficiente para generar una voluntad común y el tipo de aprecio por otros que el reconocimiento incluye.

Honneth recupera el criterio fundamental de Dewey respecto de la búsqueda experimental de respuesta ante una situación social problemática: la respuesta más abarcativa supone eliminar las barreras de la comunicación libre entre los miembros de la sociedad para que los problemas se solucionen de modo cooperativo e inteligente mediante la mayor cantidad de variables en juego. Honneth aplica este análisis a un tipo de socialismo entendido como experimentalismo histórico por interacción de elementos diversos y sin una forma prefijada de regularidades históricas, que Dewey permitiría actualizar, con un programa muy distinto de lo que plantearon algunas ortodoxias marxistas, en detrimento de las propias posibilidades del socialismo. (Honneth, 2007, p. 122) Más allá del planteo estrictamente político, este criterio de enriquecimiento de la experiencia mediante la cooperación por introducción de perspectivas ajenas tiene una “superioridad normativa”, ya que permite comunicar sin restricciones, atender intereses y necesidades de minorías, y es el mejor ejercicio de la libertad de quienes así se liberan lo más posible de sus juicios sobre las determinaciones ajenas. (Honneth, 2007, p. 123, 125s.) La interacción y la comunicación ampliada implicarían una sensibilidad ante otros y un enriquecimiento epistémico, ético y político, con una mejor resolución de los problemas materiales y una mejor respuesta a los tres principios de la revolución francesa.

Además de este criterio metodológico, y frente a las sospechas de los primeros frankfurtianos con relación al problema de la finalidad en Dewey, Honneth rescata la

idea de Dewey del *end in view*, que hace que el experimentalismo no prescinda sino que postule fines normativos – como el de emancipar de las determinaciones opresivas de la economía y la ignorancia – pero no como metas fijas sino como variables de orientación, en continua adaptación a sucesivas experiencias, que actualizan su aprendizaje de modo acumulativo en un movimiento progresivo. (Honneth, 2007, p. 140) A partir de esos fines a la vista se puede volver a revisar el nudo central de *La lucha por el reconocimiento*: el fin en cada caso se podría pensar tanto para el sentido de los círculos sociales del reconocimiento, el amor familiar, las instituciones del derecho y la solidaridad; así como también el fin a la vista indica la necesidad de articular los tres modos en su interacción: el cuidado, la generación de reglas que permitan las relaciones justas y la valoración solidaria que reconoce cualidades en las personas.

Este primer aspecto, entonces, retoma de la tradición hegeliana y de la actualización pragmatista la necesidad de enriquecer la experiencia propia en la interacción con los otros, no sólo para advertir en sus argumentos las correcciones epistémicas, sino y sobre todo ya antes advertir las afinidades, la apreciación que demandan, los aspectos valorables de su existencia, y desde allí conseguir una mutua *captatio benevolentiae*, imprescindible para cualquier razonamiento posterior.

b) El segundo aspecto alude al rol de la opinión pública, su formación y consolidaciones, y su influencia en las relaciones sociales, tanto en el proceso de su constitución según contexto como en la cuestión de su evaluación ante su consolidación.

En el plano del conocimiento científicamente validado aparece la cuestión de la consolidación de saberes en la comunidad epistémica, y su expansión en el gran público no experto. Peirce postula una comunidad de investigadores en un proceso continuo de aprendizaje acumulado, que permite afirmaciones sobre la realidad que mantienen una estructura lógica, sin asumir un plano trascendental sino intersubjetivo. A esto se le agrega la necesaria interacción simbólica entre sujetos, estudiada por Mead, como condición para la acción comunicativa. Ambas posiciones fueron influyentes en Apel y Habermas. A partir de Dewey, Habermas se pregunta también cómo interrelacionar los avances de la técnica y la ciencia para lograr una esfera pública democrática. La esfera

pública con estructura discursiva es un requisito para la democracia (Habermas, 2002, p. 228), y por ende los otros ámbitos, por ej. la comunidad científica, han de contribuir a las discusiones públicas con los aportes del conocimiento, pero sin eliminar la configuración de una voluntad común ilustrada y sujeta a su autolegislación. Por importantes que sean los aportes de esos otros ámbitos no pueden asumir el rol de decisor final.

La cuestión se vuelve más crucial cuando pasamos a las demás consolidaciones de supuestos que configuran el mundo de la vida. Según Dewey, las acciones individuales y el lenguaje mismo llevan siempre el “sello” de la comunidad de pertenencia y sus instituciones. (Dewey, 2008, p. 88) Como también lo ve Adorno usando la misma metáfora, el riesgo del sello es la incapacidad de reconocerse marcado por él, por lo que se lleva esa carga de modo ciego, como una evidencia y una incapacidad de generar alternativas. Genera una forma interiormente asumida, que debido a las condiciones sociales limita a menudo las posibilidades de transformación. (Adorno, 2006, p. 24, 76) Es difícil que podamos leer ese sello por varios motivos, como la fuerza de la costumbre que genera la vívida certeza de la creencia, o también, debido a las condiciones actuales de multiplicidad, por cierta insensibilidad subjetiva generada por la variedad de impresiones que el individuo recibe por su pertenencia a varios grupos. A ello se suman los intereses personales y las condiciones sociales, que marcan decisiones y acciones. Para Dewey, se trata de una “saturación social” de hecho, no una valoración moral, y la pregunta es cómo habría que pensar tales interacciones según la “calidad y grado de percepción de los lazos e interdependencias; en qué uso se ponen” (Dewey, 1922, p. 317).

La preocupación sobre estas consolidaciones y su relación con la necesaria deliberación democrática, hace que Habermas abrevie cada vez más en los análisis de Dewey sobre las condiciones necesarias para formar la opinión pública democrática. En la obra de 1962 *Strukturwandel der Öffentlichkeit* recupera de Kant un principio de confirmación de la verdad que se enriquecerá cuando aborde en detalle los pensadores pragmatistas. En la *Crítica de la Razón Pura*, Kant establece, para quienes entran en el

proceso de razonar, que el consenso público tiene la función del “control pragmático de la verdad”. O sea que más allá de las convicciones o del intento de convencer, de lo que se trata es que se pueda comunicar y que otra persona racional lo halle válido. (Habermas, 1997, p. 141) A este aspecto procedimental, se suma en la *Teoría de la acción comunicativa* una preocupación por proteger el mundo de la vida y la sociedad civil, con sus instituciones, de la lógica del capital y de la institucionalización administrativa que escapan a ese control pragmático público y generan modos de aceptación acrítico. La estructura normativa de la sociedad y la idea progresivamente elaborada de opinión pública, apuntan a garantizar que los decisores no se impongan por encima de las demás fuentes de normatividad legítima pública y sus condiciones de participación.

En *Facticidad y validez*, Habermas (2005, p. 239) relaciona su noción de discurso con el pluralismo y la necesidad de vincular la voluntad parlamentaria con la opinión pública de la ciudadanía, y ve en Dewey un antecedente notable. Aquí se reconoce que frente a las interacciones intersubjetivas simples, este nivel requiere cierta independencia, sustantividad y evaluación de pretensiones de validez. Por eso contrapone a la versión minimalista de democracia aportada por Bobbio, una reconstrucción de la democracia desde el derecho y la interacción pública. La forma y el procedimiento democrático también debería garantizar rasgos racionales, y “nadie ha subrayado esta concepción de forma más enérgica que John Dewey” (Habermas, 2005, p. 380). Y lo cita mencionando que la regla de la mayoría no se reduce al número, sino que incluye las condiciones y procesos de su formación. La función de integración social exige una determinada calidad de sus resultados, lo que incluye procesos previos de formación. Así es que después de revisar diversas formulaciones de criterios de formación y condiciones procedimentales, Habermas afirma que esta búsqueda está en sintonía con la preocupación de Dewey por los métodos y condiciones como “el problema” de la práctica de la opinión pública. (Habermas, 2005, p. 394)

Ahora bien, en las discusiones públicas y la configuración de la opinión pública, es insoslayable el vínculo subjetivo de cada ciudadano con sus propias creencias y la carga

afectiva que portan. Este componente no solo es parte de los estudios sobre los sesgos presentes en nuestras percepciones y juicios, sino además implica una sensibilidad que debe ser tomada en cuenta en los modos de pensar y proponer los modos de argumentar democráticamente. No se trata de recaer en el emotivismo sino de reconocer el rol que los afectos respecto de ideas, creencias, lealtades, etc., tienen para las personas y cómo acompañan los demás aspectos necesarios de la argumentación. Además, *creer* tiene múltiples sentidos y es importante analizar cuáles de ellos pueden ingresar en la reflexión sobre las interacciones entre sujetos con multiplicidad de creencias que deben convivir en una sociedad.

Kunz y Abel (2022) plantean la pregunta de cuál es el tipo de creencia que puede sostenerse éticamente a la hora de gobernar, pregunta que en un sistema democrático participativo se extiende a la ciudadanía que en la opinión pública configura grandes acuerdos básicos. La respuesta que proponen es que las creencias deberían llevar a resultados predecibles confiables, garantizados por las afirmaciones basadas en experiencia, investigación, colaboración y eventos constatables. Además, esto implica un compromiso con implicancia normativa, o sea una obligación ética, de generar, sostener y guiarse por un tipo determinado de conocimiento que se crea efectivo para los fines propuestos. Afirmaciones basadas en la astrología o el I Ching no alcanzarían ese criterio, mientras que sí lo logran otros juegos de lenguaje sobre lo empíricamente predecible. Las afirmaciones sobre mensajes o entidades divinas no serían justificables para establecer políticas públicas, pero no se puede desconocer el peso emocional o motivacional que conllevan esos compromisos y creencias. Por eso es el pragmatismo, según estos autores, quien evita tener que optar por una definición determinada de lo creíble o de lo verdadero, y prefiere en cambio la noción deweyana de *warranted assertability*. Esto no quitaría la cosmovisión, valoración o sensibilidad de base, pero sí permitiría un proceso continuo de autocorrección a la luz de los resultados y de cómo estos involucran o no los intereses y deseos, pero también necesidades y resultados en la experiencia, de la gente. Lo interesante es que ambos autores asumen ya en el pragmatismo una dimensión normativa inherente a su argumento, o sea que es desde

el pragmatismo que se pueden hacer interactuar mejor las normas epistémicas de la creencia en la deliberación pública con la ética de la creencia que corresponde a un sistema democrático, porque precisamente *deben* ser alcanzados esos criterios epistemológicos y éticos para las creencias. Pero hay que agregar un aspecto que Habermas ha pensado en las últimas décadas y que ha minuciosamente elaborado en su última obra magna, *Auch eine Geschichte der Philosophie*: no se trata sólo de admitir que las personas con creencias puedan expresarlas según algunos criterios procedimentalmente validados en un sistema democrático. Ni siquiera se trata sólo de reconocer los aportes – motivacionales, empáticos, etc. – provenientes de las tradiciones religiosas o cosmovisivas. Se trata también de ver en la historia del conocimiento – y de la filosofía – el proceso de aprendizaje mutuo de creencia y conocimiento (en sus diversas formulaciones) a lo largo de la historia. (Habría que citar la obra de Habermas).

Entre Dewey y Habermas hay un acuerdo estructural sobre la conciencia social orientada a la comunicación y a la interacción pública, en tanto la sociedad y sus acuerdos surgen de la acción en común de ciudadanos que se comunican e intercambian conscientemente. (Pape y Kehrbaum, 2018, p. 31) Pero a partir de su análisis del reconocimiento, Honneth ve que la propuesta habermasiana de fundar la pretensión normativa de su teoría social en una ética discursiva tiene el problema de cómo integrar históricamente los principios formales de la moral. Honneth no rechaza la ética formal del discurso, pero propone incorporar aspectos de una sociología moral empírica, porque “Habermas tiene que ignorar implícitamente todos aquellos potenciales de acción moral que, si bien no han alcanzado el nivel de juicios de valor elaborados, toman cuerpo en acciones culturalmente codificadas de protesta colectiva o también de «reprobación ética» (Weber), que permanecen mudas” (Honneth, 2011, p. 58). Es decir, que no sólo son reconocibles para el acuerdo público las posiciones que se integran formalmente en el proceso argumentativo, sino que es preciso poder ser sensible e identificar aquellos sectores que por diversos motivos no tienen acceso o formación para esos procedimientos, pero sí portan experiencias o reclamos con contenidos

justificables. Esta propuesta permite abrir pragmáticamente la lógica del discurso. Así por ej., junto a la preocupación de Honneth por el reconocimiento de otros sujetos y modos de expresión legítima de posiciones anteriores o paralelas a la esfera pública, aparece el problema de cuestiones emergentes por la transnacionalización. Nancy Fraser descubre una raíz problemáticamente europea en el planteo de Habermas, en tanto su noción de Öffentlichkeit tiene una serie de supuestos “nacionales” característicos de las posiciones nacionales y culturales modernas de Europa, que las situaciones ecológicas, las migraciones, etc., hacen imposible sostener. (Fraser, 1990)

### **Reflexiones conclusivas**

Una situación como el reciente rechazo del Estado de Florida de un alto porcentaje de los manuales propuestos para aprender matemática sirve como disparador de las conclusiones de este texto. Las críticas de “indoctrinación” y del carácter inapropiado del “aprendizaje socio emocional” para un libro de matemática, esbozadas por las autoridades (Luscombe, 2022), permiten poner en escena la interacción de los aportes educativos del pragmatismo y de la ética discursiva que intentamos exponer en este trabajo.

El multiculturalismo y las posiciones posmodernas, deconstructivas y neopragmatistas de final del s. XX significaron un aporte valioso que solapa en algún aspecto central con el inicio de la Escuela de Frankfurt: las críticas tanto a un modelo unívoco de razón, con su carga de violencia y su incapacidad de introducir la diferencia, como a las fuerzas sociales que evitan todo planteo crítico. Y por motivos distintos, la primera generación de las corrientes coincidía en cierto desánimo o negativa de dar una respuesta superadora de la situación o de las contradicciones que la multiplicidad podría traer consigo. No necesariamente estaban involucradas con la búsqueda y reconstrucción de un modelo de racionalidad más integral y consciente de sus aporías previas, para evitar un devenir finalmente menos democrático, menos igualitario y emancipatorio, y más relativista. Con un modelo pensado no solo para la epistemología,

sino también para la praxis política y una visión autónoma y liberadora del sujeto. Es en este punto que se vincula de modo notable el impulso que perduró en la escuela de Frankfurt y el del pragmatismo deweyano.

A partir de Habermas y Honneth la presencia de Dewey se vuelve significativa en torno a dos aspectos particulares: el rol de la educación para la formación necesaria para la interacción democrática, y el valor de la experiencia ampliada por el reconocimiento de otros en la vida contemporánea. Ambas posiciones significaron un aporte en la reflexión educativa y en algunos conceptos influyentes en teóricos y filósofos de la educación. Problemas como la escisión de los conocimientos y los dualismos implicados, la necesaria emancipación por vía de interacción con otros, la construcción cooperativa, acumulativa y revisable del conocimiento, los aspectos afectivos como condición del reconocimiento de cuestiones epistémica y axiológicamente relevantes, fueron aportes insoslayables.

Pero las preguntas subsisten. ¿Cómo pensaremos los manuales vetados en Florida? Naturalmente esta pregunta funciona *pars pro toto* para todos los conflictos sobre decisiones públicas con validaciones epistémicas, pero también con incidencia sobre sensibilidades y creencias. E incluso cuando se lograse un consenso amplio, con garantías en el conocimiento científicamente validado y aquiescencia práctica de los involucrados: ¿Cómo actuaremos ante quienes, al final del día, lo resistan? ¿Qué sucede, por ej., cuando la fuerza de la insensibilidad, la incapacidad de empatía y las afirmaciones positivas de determinadas creencias hacen imposible la construcción de la voluntad común con procedimientos que distingan y respeten las diversas pretensiones de validez? ¿Qué sucede cuando en el plano público las autoridades legítimas deben tomar decisiones sin visos de acuerdo? Por otro lado, ¿cómo pensar la propia integración educativa cuando sus propios contenidos muchas veces son parte fundamental de la discusión, y por ende afectan la condición elemental para la posterior formación democrática de la voluntad pública? Dicho de otro modo, ¿cómo queda este planteo ante el peso de las formaciones ideológicas y cosmovisivas?

## Referencias

- Adorno, T.W. (2004). *Teoría estética* (Obra completa 7). Madrid: Akal.
- Adorno, T.W. (2005). *Dialéctica negativa* (Obra completa 6). Madrid: Akal.
- Adorno, T.W. (2006). *History and Freedom*. Cambridge: Polity.
- Adorno, T.W. (2008). Sobre la lógica de las ciencias sociales. En K. Popper y otros, *La lógica de las ciencias sociales* (págs. 41-71). México: Colofón.
- Apel, K.-O. (1985a). *La transformación de la filosofía I*. Madrid: Trotta.
- Apel, K.-O. (1985b). *La transformación de la filosofía II*. Madrid: Trotta.
- Apel, K.-O. (1990). *Diskurs und Verantwortung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bittner, S. (2005). The Perception of Dewey's Pragmatism in Germany after 1945. En D. Tröhler y J. Oelkers (Eds.), *Pragmatism and Education* (págs. 173-194). Rotterdam: Sense.
- Bünger, C. y R. Mayer (2018). Critical Theory and Its Aftermath. En P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education* (págs. 569-590). Gent: Springer.
- Casale, R. y R. Horlacher (2007). Öffentlichkeit als demokratischer Lernprozess. En R. Casale y R. Horlacher (Eds.), *Bildung und Öffentlichkeit* (págs. 9-12). Weinheim/Basel: Beltz.
- Deen, P. (2010). Dialectical vs. Experimental Method: Marcuse's Review of Dewey's Logic: "The Theory of Inquiry". *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 46 (2), 242-257.
- Dewey, J. (1922). Morality is Social. En J. Dewey, *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology* (págs. 314-332) New York: Modern Library.
- Dewey, J. (2003). *Experiencia y educación*. Heredia: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Dewey, J. (2008). *The Middle Works* (Vol 14). Carbondale: Southern Illinois UP.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Engelhardt, H. T. (1995). *Los fundamentos de la bioética*. Barcelona: Paidós.
- Fraser, N. (1990). Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. *Social Text*, 25/26, 56-80.
- Good, J. (2005). The Hegelian Roots of Dewey's Pragmatism. En D. Tröhler y J. Oelkers (Eds.), *Pragmatism and Education* (págs 11-26). Rotterdam: Sense.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Habermas, Jürgen (1990). *Pensamiento Postmetafísico*. México: Taurus.
- Habermas, J. (1992). *Autonomy and Solidarity. Interviews with Jürgen Habermas*. New York: Verso.
- Habermas, J. (1997). *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: G. Gili.

- Habermas, J. (2002). Postscript: Some Concluding Remarks. En M. Aboulafia, M. Bookman y C. Kemp, *Habermas and Pragmatism* (págs. 223-233). New York: Routledge.
- Habermas, J. (2005). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (2007). *Ciencia y técnica como "ideología"*, Madrid: Tecnos.
- Hairston, M. (1992). Diversity, ideology, and teaching writing. *College Composition and Communication*, 43 (2), 179–193.
- Hickman, L. A. (2000). Habermas's unresolved dualism: Zweckrationalität as idèe fixe. En L. E. Hahn (Ed.), *Perspectives on Habermas* (págs. 501-513). Chicago: Open Court.
- Honneth, A. (1999). La democracia como cooperación reflexiva. John Dewey y la teoría de la democracia del presente. *Estudios Políticos*, 15, 81–106. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/16677> (5/8/2022.)
- Honneth, A. (2007). *La idea del socialismo*. Buenos Aires: Katz.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Honneth, A. (2013). La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la Filosofía política. *Isegoría*, 49, 377-395.
- Honneth, A. (2014). *El derecho de la libertad*. Buenos Aires: Katz.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur.
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.
- Joas, H. (1993). *Pragmatism and Social Theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Huschke-Rhein, R. (1983). "Die halbierte Humanität". Über die Schwierigkeiten zwischen Rationalität und qualitativer Subjektivität in der pädagogischen Rezeption Kritischer Theorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29 (2), 235-253.
- Krüger, H.-P. (2005). Public Intercommunications. Dewey Reconstructs Errant Modernizations. En D. Tröhler y J. Oelkers (Eds.), *Pragmatism and Education* (págs. 43-52). Rotterdam: Sense.
- Kunz, K. Y C. F. Abel (2022). Politics, governance and the ethics of belief. *Philosophy and Social Criticism*, 48 (10). DOI: 10.1177/01914537221114907
- Luscombe, R. (2022, 22 de abril). Florida's examples of banned topics in math books derided as 'political theater'. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/us-news/2022/apr/22/florida-examples-prohibited-topics-math-textbooks> (28/8/2022).
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zum Erziehungsprozess*. München: Juventa.
- Pape, H. y T. Kehrbaum (2018). John Dewey: Über Bildung, Gewerkschaften und die demokratische Lebensform. *Study*, 421, Stuttgart: Hans-Böckler-Stiftung. Recuperado de [https://www.boeckler.de/pdf/p\\_study\\_hbs\\_421.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_421.pdf) (05/08/2022).

- Oelkers, J. (1983). Pädagogische Anmerkungen zu Habermas' Theorie kommunikativen Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29 (2), 271-280.
- Oelkers, J. (2017). Wandel von Öffentlichkeit und die Zukunft der öffentlichen Bildung. *Magazin erwachsenenbildung*, 32. Recuperado de <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/meb17-32.pdf> (31/8/2022).
- Peukert, H. (2015). Kritische Theorie und Erziehungswissenschaft. En H. Peukert, *Bildung in gesellschaftlicher Transformation* (págs. 166-202). Paderborn: Schöningh.
- Rieger-Ladich, M. (2014). Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945. En R. Fatke y J. Oelkers (Eds.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (págs. 66-84). Weinheim: Beltz.
- Särkelä, A. (2022). Vicious circles: Adorno, Dewey and disclosing critique of society. *Philosophy & Social Criticism*, 48 (10). <https://doi.org/10.1177/01914537221117092>
- Schäfer, A. (1991). Kritische Pädagogik - vom paradigmatischen Scheitern eines Paradigmas. En D. Hoffmann (Ed.), *Bilanz der Paradigmen Diskussion in der Erziehungswissenschaft* (págs. 111-125). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.