



Título del artículo / Título do artigo: La Bildung según Habermas: publicidad, discurso y política

Autor(es): Asger Sørensen

Año de publicación / Ano de publicação: 2015

DOI: 10.63314/DLTB5472

Citación / Citação

Sørensen, A. (2015). La Bildung según Habermas: publicidad, discurso y política. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 2(3), 109-127. <https://doi.org/10.63314/DLTB5472>





La *Bildung* según Habermas: publicidad, discurso y política

Asger Sørensen
aso@edu.au.dk

Associate Professor, Philosophy of Education, Aarhus University, Denmark /
Profesor titular, filosofía de la educación, Universidad de Aarhus, Dinamarca

Ph.D. & mag.art., filosofía, Universidad de Copenhague, Dinamarca. En danés ha escrito libros sobre utilitarismo, ética sociológica, filosofía de la ciencia y Bataille. Antologías sobre Rawls, Dussel y, en inglés, sobre dialéctica y filosofía de la educación. Artículos en inglés en *Philosophy and Social Criticism*, *Hegel-Studien*, *Ethics and Education*, *Journal of Philosophy of International Law*, *Public Reason* and *Danish Yearbook of Philosophy*.

Resumen - Resumo - Abstract

El argumento es que la cuestión de *Bildung* ha ocupado a Habermas desde los primeros escritos. En estos escritos, critica la idea de “ser educado” como una expresión de las habilidades innatas y subraya en cambio la importancia de las condiciones sociales de la educación. Este es el tema de la primera sección (1ª). La segunda sección ofrece una presentación de *Bildung* que se encuentra en la tesis doctoral sobre *La transformación estructural de la esfera pública*. La crítica fundamental de esta obra es que el ideal de *Bildung* individual está demasiado estrechamente conectada a la dominación económica y política, pero aún así el ideal contiene algo de verdad (2ª). La tercera sección ofrece una

O argumento central sustenta que a questão de *Bildung* tem ocupado Habermas desde seus primeiros escritos. Nestes textos, ele critica a ideia de ser “educado” como uma expressão das habilidades inatas e sublinha, por sua vez, a importância das condições sociais da educação. Este é o tema da primeira seção (1a). A segunda seção oferece uma apresentação de *Bildung*, que se encontra na tese de doutorado sobre *A transformação estrutural da esfera pública*. A crítica fundamental desta obra é que o ideal de *Bildung* de indivíduo está muito conectado à dominação econômica e política, mas, ainda assim, seu ideal contém algo de verdade (2a). A terceira seção oferece um guia de seus comentários, relativamente escassos, em

The argument is that *Bildung* has occupied Habermas from the earliest writings. In these writings he criticizes the idea of being educated as an expression of innate abilities and emphasizes instead the significance of the social conditions of the upbringing. This is the subject of the first section (1st). The second section provides a presentation of the ideology-critical analysis of *Bildung* found in Habermas's doctoral thesis on *The Structural Transformation of the Public Sphere*. The basic critique is that the ideal of individual *Bildung* is too tightly connected to economic and political dominance, but still the ideal contains some truth (2nd). The third section maps his relatively sparse comments regarding *Bildung*

guía de sus comentarios relativamente escasos en relación a *Bildung* en las décadas posteriores. Significativo aquí es *Conocimiento e interés*, donde él mismo hace esfuerzos para salir del marco de la filosofía de la conciencia hacia la *Teoría de la acción comunicativa*. Este se convierte en el enfoque comunicativo, que se convierte en el marco de la discusión de Habermas sobre *Bildung*, tanto en relación con la ética filosófica - la ética del discurso - como en los debates más específicos sobre el papel de la universidad en la sociedad moderna (3ª). Finalmente dedicaré unas pocas palabras a la filosofía política y la filosofía del derecho, que Habermas presenta en *Facticidad y validez*, donde una vez más permite a *Bildung* tener un significado normativo positivo, pero ahora desde una perspectiva comunicativa colectiva (4ª).

relação ao *Bildung* de décadas posteriores. Significativo aqui é *Conhecimento e Interesse*, no qual o mesmo realiza esforços para sair do marco da filosofia da consciência para a *Teoria da Ação Comunicativa*. Este converte-se em um enfoque comunicativo, que se converte no marco da discussão de Habermas sobre *Bildung*, tanto em relação à ética filosófica – a ética do discurso – como nos debates mais específicos sobre o papel da universidade na sociedade moderna (3ª). Finalmente, dedicar-se-á umas poucas palavras à filosofia política e à filosofia do direito, que Habermas apresenta em *Entre Fatos e Normas*, onde, uma vez mais, garante a *Bildung* um significado normativo positivo, mas agora por uma perspectiva comunicativa coletiva (4ª).

in the subsequent decades. Significant here is *Knowledge and Human Interest*, where he works himself out of the philosophy of consciousness framework towards the Theory of communicative action. This becomes the communicative approach, which becomes the framework of Habermas' discussion of *Bildung*, both in relation to philosophical ethics – discourse ethics – and in more specific discussions, such as what is the role of the university in modern society (3rd). Finally just a few words on the political philosophy and the philosophy of law, which Habermas presents in *Between Facts and Norms*, where he once again allows *Bildung* have a positive normative significance, but now in a collective communicative perspective (4th).

Palabras Clave: *Bildung*, Habermas, la filosofía de la conciencia, la acción comunicativa, publicidad

Palavras-chave: *Bildung*, Habermas, filosofia da consciência, ação comunicativa, publicidade

Keywords: *Bildung*, Habermas, philosophy of consciousness, communicative action, publicity

Recibido: 13/03/2015

Aceptado: 04/05/2015

Para citar este artículo:

Sørensen, A. (2015). La *Bildung* según Habermas: publicidad, discurso y política. *Ixtili. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 2(3). 109-127.

La *Bildung* según Habermas: publicidad, discurso y política

Introducción

Normalmente se presupone que la cuestión de la *Bildung* no tiene importancia para Jürgen Habermas. Voy a argumentar que se trata de un error. Desde sus primeros escritos se ha preocupado por la *Bildung*, y este sigue siendo el caso, aunque en en cierta etapa de su desarrollo filosófico le fue crucial tanto criticar como distanciarse del ideal de *Bildung*.¹

Al echar un vistazo a la filosofía política madura de Habermas tal y como se presenta en *Facticidad y validez*, en su conjunto, puede decirse que esta obra es un argumento a favor de la democracia. Para respaldar este argumento tenemos la idea habermasiana de la política deliberativa, en la que la opinión pública y la sociedad civil han de desempeñar un papel importante en relación con las estructuras formales de poder. Habermas hace hincapié en gran medida en la importancia de la formación, a la vez como opinión y como voluntad, y después como formación política. Un punto muy importante es, por supuesto, que esta formación debe ser comunicativa, discursiva, y por lo tanto deliberativa (Habermas, 1992, p. 396). Por lo tanto, la formación política puede llegar a ser “razonable”, no sólo como motivación individual, sino también a nivel social (1992, p. 411).

A pesar de la importancia que el propio Habermas, obviamente, atribuye a este tema en dos de los capítulos centrales de *Facticidad y validez*, capítulos VII y

¹ El término alemán *Bildung* es muy difícil de traducir adecuadamente en castellano. *Bildung* es un tipo específico de formación mental, y la palabra puede significar tanto el proceso de lo que en los EE.UU. se llamaría la educación liberal, como la meta normativa de este tipo de educación, es decir, adquirir *Bildung* o acabar como una persona educada, una persona culta. El trabajo presentado aquí tiene su origen en trabajo hecho en la lengua danesa, que luego se ha convertido al inglés y después al castellano, y ya que *Bildung* en danés tiene un equivalente, a saber ‘dannelse’, inicialmente no he hecho mucho caso de los problemas de traducción. Estos problemas no pueden ser ignorados cuando se trata de este asunto en inglés o castellano, pero por ahora me he limitado a una solución técnica simple. En lo que sigue, he usado el término alemán, cada vez que había alguna posibilidad de malentendidos.

VIII, se piensa muy a menudo que la cuestión de la formación como *Bildung* no es interesante en relación a las discusiones y preocupaciones sistemáticas de la filosofía de Habermas. En el *Habermas Handbuch*, es comprensivo en otros aspectos (Brunkhorst, Kreide y Lafont 2009), el concepto de *Bildung* no está incluido en la lista de los conceptos básicos, y en las entradas temáticas no hay casi nada que indique su interés en la formación, ni en relación con la ética, la política o la educación. Ni la impresionante colección de cuatro volúmenes de estudios sobre el pensamiento de Habermas (Rasmussen y Swindal 2002) al parecer contiene ninguna discusión sistemática en relación a *Bildung*. Este trabajo tiene como objetivo desplazar algunos de los lugares comunes en la comprensión del pensamiento de Habermas que son responsables de estas omisiones.

La idea es, pues, que Habermas se ha ocupado de la *Bildung* desde sus primeros escritos. En estos escritos critica la idea de ser educado como una expresión de las habilidades innatas y subraya en cambio la importancia de las condiciones sociales de la educación. Este es el tema de la primera sección (1ª). La segunda sección ofrece una presentación más completa del análisis crítico-ideológico de la *Bildung* que se encuentra en la primera obra de Habermas a partir de 1962, la tesis doctoral *Historia y crítica de la opinión pública*. La transformación estructural de la vida pública. La crítica fundamental es que el ideal de *Bildung* individual está demasiado estrechamente conectado con la dominación económica y política, pero que aún así el ideal contiene algo de verdad (2ª).

La tercera sección esboza sus relativamente escasos comentarios en relación a la *Bildung* en las décadas posteriores. Es importante aquí *Conocimiento e interés* de 1968 (segunda edición de 1973), donde él mismo trabaja dejando el marco de la filosofía de la conciencia en dirección a la *Teoría de la acción comunicativa*, publicado en 1981. Acercarse a la realidad a través de la filosofía de la conciencia, donde el punto de partida es la relación de un sujeto en primera persona a un objeto, es para Habermas básicamente un error en la filosofía práctica. En su lugar se debe emplear una perspectiva intersubjetiva colectiva, es decir, una perspectiva de interacción sujeto-sujeto. Esto se convierte en el enfoque comunicativo, que en los años subsiguientes se convierte en el marco de la discusión de la *Bildung* por parte de Habermas, tanto en relación con la ética filosófica - la ética del discurso - como en las discusiones más específicas, tales como ¿cuál es el papel de la universidad en la sociedad moderna? (3ª).

Finalmente, caben unas pocas palabras sobre la filosofía política y la filosofía del derecho, que Habermas presenta en *Facticidad y validez*, donde se permite una vez más que *Bildung* tenga un significado normativo positivo, pero ahora desde una perspectiva comunicativa colectiva (4°).

1. La formación es social, no innata

Para el joven Habermas de los años sesenta *Bildung* hace referencia sobre todo a la idea de una educación liberal clásica, como la conocemos hoy en el *Gymnasium* del norte de Europa y las humanidades en las universidades de todo el mundo. Ser una persona educada significa ser un ser humano, que reflexiona acerca de dónde venimos, quiénes somos, y las posibilidades que tenemos como seres humanos (Habermas, 1959, p. 48 f). Esta reflexión supone una gran cantidad de conocimiento de historia, lengua y bellas artes, literatura, teatro, arte pictórico, lenguaje simbólico, analogías y alegorías, el análisis de las formas de expresión artística, y de las referencias típicamente empleadas en actividades creativas. Como señala Habermas, en la actualidad ser una persona educada muy bien se puede confundir con el ideal de los concursos de televisión tipo “*trivial pursuit*” de estar “bien informado” (Habermas, 1957, p. 31).

Para Habermas, sin embargo, lo importante es que ese conocimiento sea una expresión de interés en aspectos específicos de la realidad. Es por tanto a causa de tal interés comprometido por lo que uno entra en las discusiones sobre estos asuntos y adquiere los conocimientos necesarios para entender lo que está en juego. Para ser una persona educada no basta sólo con estar familiarizado o informado sobre estos asuntos. Ser educado significa que uno se esfuerza por alcanzar el conocimiento de la cultura establecida como nuestra segunda naturaleza. Una persona educada quiere saber lo que la gente realmente ha creado, y esto da una mejor comprensión de aquello a lo que los seres humanos podrían posiblemente aspirar. Debido a esto el ideal de ser educado - *Bildung* - trasciende lo que es meramente una cuestión de bellas artes o de la alta cultura.

Una cuestión importante en este contexto es, por supuesto, cómo este interés por las artes y la cultura -, así como el ideal de ser educado - surge en un ser humano individual. Aparte de estas cuestiones objetivas lo que es interesante es, también, por qué se convierten en valiosas para una perspectiva subjetiva. Habermas critica duramente la idea de que los talentos innatos son el princi-

pal factor explicativo. Según Habermas se puede distinguir entre dos formas diferentes de llevar la propia vida: uno puede optar por tomar el camino más corto a la profesión, el trabajo y los ingresos, pero también puede optar por tomar un “desvío” en torno a “el cultivo del estudio del mundo” (Habermas, 1961, p. 59). Lo que es importante aquí es que es este desvío muy a menudo da a una persona el acceso a los estratos superiores de la sociedad. Por tanto, es importante saber cómo y por qué ocurre esta elección.

La teoría del niño talentoso justifica que aquellos que llegan a la cima también son los que merecen llegar a la cima. Simplemente son los superdotados. Sobre la base de investigaciones sociológicas americanas, sin embargo, Habermas puede argumentar que la inteligencia se relaciona con la motivación, y que la “capacidad para la educación [*Bildung*]” en realidad se puede desarrollar en la escuela primaria, si se encuentran “los estímulos adecuados para la educación” (Habermas, 1961, p. 79). Lo que importa en última instancia no son, pues, ni los talentos innatos de cada niño, ni tan sólo el patrimonio social que ofrecen los padres. Lo que es crucial es la cultura específica de la educación o de la “subcultura” (Habermas, 1961, p. 78), en la que el niño crece. Habermas se refiere directamente a un proyecto estadounidense de los años cincuenta, que deliberadamente proporciona un “clima de educación [*Bildung*]” fructífero en las escuelas para familias de bajos ingresos. En estas escuelas se ofreció instrucción didáctica intensiva, y fuera de la escuela los niños podían disfrutar de películas, teatro, museos, bibliotecas, etc. Los tutores supervisaban, y el resultado fue un marcado aumento en la “voluntad de educación” y “la capacidad de educación” (Habermas, 1961, p. 80) entre los niños de las clases más bajas.

2. El ideal burgués de la educación liberal [*Bildung*] es ideología, pero no sólo ideología.

El ideal de *Bildung* está como se ha dicho estrechamente relacionado con el currículum del *Gymnasium* y de las humanidades en las universidades, y así como estas instituciones tienen sus historias, este es también el caso del ideal en sí. Habermas puede por lo tanto investigar el ideal de la educación general o liberal como un fenómeno histórico, que desempeña un papel cultural, social y político especial. Históricamente, la *Bildung* es la forma específica de educación, que expresa las ideas de la Europa del norte y, en particular, el ideal de vida humana de la burguesía alemana de los siglos XVIII y XIX. Es en la dinámica de la sociedad vinculada a estas ideas donde Habermas se centra

en su obra doctoral sobre La transformación estructural de la esfera pública. Ser educado en este contexto se manifiesta como un elemento crucial de la ideología liberal de la burguesía, ya que la idea de *Bildung* funciona como legitimación de la propiedad privada de la burguesía y su poder económico y político general en la esfera pública.

El marco para el análisis de Habermas es una investigación de la génesis y el desarrollo de la esfera pública, la idea de tal esfera pública y como la lógica ideológica trabaja efectivamente en este ámbito. Habermas concibe inicialmente la esfera pública como una “esfera” de las personas privadas, que se reúnen como “audiencia” (Habermas, 1962:, p.42). Por tanto, la esfera pública está, en primer lugar, unida a las bellas artes y la cultura, es decir, el teatro, la literatura, conciertos y museos, y aquí la audiencia son, respectivamente, espectadores, lectores, oyentes y visitantes (1962, pp. 54-56). En la audiencia se pueden obtener experiencias de tipo privado, pero, sin embargo, trascienden lo que podría considerarse íntimo. A pesar de que tales experiencias son privadas, son de del tipo del que puede haber conversación pública. En segundo lugar, Habermas determina la esfera pública burguesa como “un lugar para practicar el razonamiento público”, lo que contribuye a “el proceso de la autorrealización de los ciudadanos burgueses privados en relación con las experiencias genuinas de la nueva privacidad” (1962, p. 44). Claramente la lectura destaca como proceso de educación, que en tanto que actividad requiere aislamiento privado, pero donde el carácter de su contenido puede no obstante ser de interés general y, como tal, el punto de partida para el posterior razonamiento público.

Antes de la aparición de la esfera pública burguesa específica ya había una esfera pública humanista-aristocrática establecida por la nobleza y la corte. Este tipo de esfera pública puede ser llamado “representativo” (1962, p. 44), y dentro de él las artes, la cultura y el entretenimiento eran los objetos de la experiencia, la reflexión y el razonamiento público. Este espacio público cortésmente noble y su “mundo elegante” (1962, p. 44) es continuado por la esfera pública burguesa y transformado en sus instituciones específicas, es decir, las cafeterías, los salones y las cenas (1962, pp. 45, 48 f). Es en estas instituciones donde uno se encuentra con el razonamiento público, aunque al principio sólo en forma de conversaciones sobre arte y cultura. Habermas pone mucho énfasis en el hecho de que la esfera pública literaria en gran medida fue constituida por la ficción, es decir, la literatura, la poesía y el teatro. Fue así como en las cafeterías y los salones, se conversaba intensamente sobre obras de teatro, novelas y relatos breves. Este universo ficticio, sin embargo,

crea una conciencia acerca de la psique humana, y constituye, además, aquel conocimiento psicológico, fundamento tanto de la idea general del ser humano concreto como de la *Bildung*, por el que uno tiene que pasar para realizar su potencial como tal ser humano. Como público en relación a las obras de arte, pues, uno es educado para poder razonar sobre “lo universal”, como se manifiesta en “la literatura y el arte”, así como en la “filosofía” (1962:, p.52).

Como condición material para la formación de la esfera pública burguesa Habermas llama la atención sobre la importancia del capitalismo emergente. Contribuye con la mercantilización de los bienes culturales, lo que significa que estos productos pueden ser ofrecidos y demandados en un mercado. Estos procesos nos traen teatros con obras o espectáculos, de los que se pueden comprar entradas, así como los editores ofrecen una amplia gama de material impreso, además de libros también diarios, semanarios y revistas mensuales, donde los artículos se mezclan con las cartas al editor. La forma de mercancía trae la discusión sobre “lo universal” fuera de un contexto meramente verbal, por lo que puede escapar de los monopolios de interpretación de la iglesia y el estado. La mercantilización hace por lo tanto que los debates sobre lo universal sean de acceso universal. El público está, en principio, siempre incompleto como una esfera pública que consiste en una masa infinita de lectores, oyentes y espectadores. Cultura y el arte ya no son propios de una pequeña “camarilla” privilegiada, a pesar de que todavía presuponen recursos materiales y mentales, o - con una expresión a la que Habermas es realmente aficionado - “*Besitz und Bildung*”, “propiedad y educación” (1962, pp. 53, 75, 115 y ss.)

Entre estos productos culturales están las revistas especializadas, lo que contribuye a elevar el nivel de la crítica cultural y artística (1962, p. 56 f). En comparación con la sentencia jurídica especializada, los juicios culturales y artísticas siguen manteniendo un carácter “algo amateur” (1962, p. 58), pero es aquí donde encontramos el origen de la actual crítica altamente especializada y cualificada de la literatura, el arte, el teatro, etc. El punto de Habermas es que el desarrollo de la crítica en las revistas de la época es esencial para la transformación de la audiencia en un espacio público, que por primera vez tiene acceso al razonamiento sobre cuestiones universales. La crítica les hace así ilustrados y educados como ciudadanos y seres humanos, y esto además les da la oportunidad de entenderse a sí mismos como parte de un proceso de ilustración más amplio.

Según Habermas, en primer lugar la esfera pública burguesa pone su anclaje institucional en una división de la esfera privada entre la íntima y la representativa. Esta división se manifiesta en el hogar del ciudadano burgués privado, donde la sala de estar privada se transforma en un salón, en el que se pueden organizar diferentes tipos de fiestas. Y este tipo de socialización representativa es considerada como una contribución al bien público (1962, p. 63). Es a partir de esta esfera pública literaria original de los salones como la esfera pública burguesa se formó como una esfera pública política. En contraste con la esfera pública antigua y republicana, que transmite la opinión pública de los asuntos comunes desde la sociedad al Estado, la esfera pública burguesa se dirige hacia la “sociedad civil” (1962, p. 70). Con ello se opone a la idea de la soberanía absoluta del monarca. En su lugar tenemos la idea de la soberanía popular, es decir, que la ley - por ejemplo, para Montesquieu y Locke - en última instancia, debe referirse a la gente. La ley tiene que expresar la voluntad del pueblo y debe estar de acuerdo con “la naturaleza de las cosas”. Las leyes tienen que ser sólidas reglas de la razón con una cierta duración. Tampoco es suficiente que el gobernante sólo dé decretos, ni que constante y consistentemente demuestre su poder (1962, p. 71).

Partiendo de los debates en la esfera pública artística y cultural sobre la psique humana y la moral, se puede imaginar dentro de la esfera pública burguesa una organización de la sociedad más allá del Estado, a saber, el tipo de auto-organización que se presupone en la idea de la sociedad civil. Con su enfoque en la generalidad, la razón y la universalidad, la esfera pública literaria allana el camino para las demandas de la esfera pública política sobre la legislación. La igualdad ante la ley se basa en una idea de la igualdad entre las personas educadas, cuya subjetividad ha sido realizada para cada uno individualmente como “meros seres humanos”. Este es de acuerdo con Habermas el núcleo vivo de esos “clichés fijos”, realizados en la “fórmula de la propaganda burguesa revolucionaria sobre la ‘igualdad’ y ‘libertad’” (1962, p. 72). La idea es que *Bildung* califica a la opinión pública como algo más que opiniones (1962, p. 115).

Tratándose de una crítica de la ideología como la de Habermas, ésta por supuesto no es la última palabra. *Bildung* está estrechamente relacionada con *Besitz* – es decir, la propiedad – ya que la educación cultural y artística, así como la política, requiere de recursos materiales. El espacio público es el lugar para la educación en la razón y la autoridad (*Mündigkeit*), pero el acceso a la esfera pública sigue siendo un privilegio (1962, p. 330). *Bildung* presupone educación, y esto es posible sólo para unos pocos en la Europa

de los siglos XVIII y XIX. Con Hegel, por lo tanto, Habermas puede destacar que la desigualdad material resulta en “la educación intelectual y moral” desigual (1962, p. 145). Con Marx, Habermas puede hacer aún más obvio que la esfera pública burguesa yuxtapone *bourgeois*, *citoyen* y *l’homme*, es decir, propietario, ciudadano y ser humano, y que las características del primero determinan las ideas de los últimos. En la sociedad burguesa real hay una enorme desigualdad material. Dado que la propiedad es un criterio para la participación en ese tipo de vida social, que desarrolla las cualidades consideradas simplemente humanas, la consecuencia es que los ciudadanos y especialmente los seres humanos se convierten en una minoría en la sociedad burguesa real. En otras palabras: es una ficción que todo el mundo tiene las mismas oportunidades – con industria, inteligencia y buena suerte – para obtener acceso a la propiedad, la educación y por lo tanto la razón y la influencia política (1962, p. 152).

Con la comprensión de Habermas de la reciprocidad de la relación entre publicidad y privacidad, este punto de la crítica de la ideología en general se agudiza aún más. La publicidad demanda una vida privada. En particular, la lectura requiere privacidad y Habermas considera la lectura como una condición previa para el razonamiento y la distancia, que caracteriza la *Bildung* de la esfera pública en la universalidad (1962, p. 192). Sin embargo Habermas quiere sostener que “la cultura burguesa no era sólo ideología” (1962, p. 193). Cuenta con un elemento (*Moment*) de verdad, aunque no pudo realizarse en las condiciones materiales de la época. Eso no significa, sin embargo, que la cultura burguesa desarrollada posteriormente haya mejorado. Por el contrario, para Habermas ha habido un deterioro en la cultura burguesa desde entonces. Gran parte de lo que solía ser el razonamiento público sobre las artes y la cultura se ha desarrollado hoy apenas en el consumo cultural.

El capitalismo temprano pudo distribuir los bienes culturales bajo la forma de mercancía, donde el contenido universal estaba en contradicción con esa forma, convirtiéndose en crucial para la creación de la esfera pública cultural, educada. En el capitalismo tardío lo que ocurre es más bien una destrucción de la esfera pública, es decir, a través de la producción y distribución de puro entretenimiento destinado al consumo pasivo por un público de personas con sólo un poco de educación (1962, p. 199). Así como la lectura en su aislamiento privado educa a distancia de la autoridad, lo que hace que sea posible decir “no”, los medios de comunicación modernos encantan “la conciencia del público consumidor” (1962, p. 205 f). Mientras la *Bildung* en la esfera pública burguesa promete razón y universalidad, el mundo moderno

de los medios de comunicación no deja mucha esperanza para la realización de la autonomía humana.

3. *Bildung* es un concepto central en la filosofía de la conciencia, pero puede ser reconstruido comunicativamente

Con tal análisis crítico-ideológico, la relación de Habermas con el ideal normativo de la *Bildung* es, en el mejor de los casos, ambivalente. Por ello no es de extrañar que *Bildung* sólo juegue un papel menor en sus escritos de los años posteriores, e incluso en el sentido descriptivo se nota una clara ausencia de la palabra *Bildung*. En 1964 Habermas argumenta a favor de un cambio en la *Forschungs- und Bildungspolitik* – es decir, la política de la educación y investigación – de lo que entonces era la República Federal Alemana. Su argumento es sencillo: si se quiere evitar que el desarrollo de la ciencia y la tecnología vaya acompañado de la aparición de una tecnocracia, entonces uno tiene que ilustrar la esfera pública política para poder entender y discutir la investigación, la ciencia y la tecnología, y esto requiere elevar el nivel de la educación – *Bildung* – de la sociedad en general (1964, p. 135). *Bildung* es de esta forma mencionada, pero no se proporcionan detalles en cuanto a lo que esto significa, es decir, en qué debe consistir tal tipo de educación pública. Al parecer, ahora prefiere discutir sus ideas en términos de publicidad, diálogo, comprensión, etc (1964, p. 134 y ss). Se utiliza de este modo la palabra *Bildung*, pero sólo esporádica y descriptivamente. Habermas parece haber dejado para siempre el ideal clásico normativo de la *Bildung*.

Este parece ser el caso también en los escritos de los años siguientes, en realidad se podría decir que la tendencia es incluso cada vez más pronunciada, ya que, al parecer, se abstiene de usar la palabra, incluso en su sentido descriptivo, también en los casos en que el contexto hubiera sugerido lo contrario. En la primera parte de *Conocimiento e interés* tenemos una reconstrucción muy clara de la lógica conceptual de la comprensión hegeliana de la *Bildung*, es decir, la crítica de la teoría clásica del conocimiento y el desarrollo a través de esta crítica del propio concepto de experiencia de Hegel. Con una cita clásica Habermas enfatiza precisamente cómo Hegel conecta conceptualmente la idea de *Bildung* a la experiencia de la conciencia (Habermas, 1973, p. 22; Hegel 1807, p. 67). Para Hegel, está muy claro que es partiendo de la experiencia de la conciencia a través de la negación y superación como se puede concebir el desarrollo de la conciencia a la autoconciencia, la razón y el espíritu como *Bildung*. Sin embargo, en la reconstrucción de esta lógica

hegeliana Habermas utiliza constantemente la palabra menos cargada normativamente y mucho más psicologizada de “*Bildungsprozesse*”, es decir, los procesos de formación (1973, p. 25-30). La cuestión es, probablemente, que Habermas obtiene con el vocabulario mucho más psicológico una objetivación de la conciencia, que contribuye a poner una distancia respecto de la filosofía clásica de la conciencia, en que es fundamental la idea de la *Bildung* del sujeto.

Las reflexiones de Habermas siguiendo a Marx apuntan en la misma dirección. Para Marx, los seres humanos se conciben a sí mismos en términos de trabajo, y como especie se crean a sí mismos a través de la producción y la reproducción (Habermas, 1973, p. 55). Del joven Marx, Habermas se hace cargo de la idea de que los propios seres humanos crean la distancia con los animales desde el momento en que “producen sus propios medios de subsistencia” (1973, p. 55). Cuando Habermas habla así de “procesos de formación [*Bildung*]” en este contexto, la atención se centra más bien en el “acto de creación” material de “la especie” a través de la “dominación [social] de la naturaleza” y “la lucha de clases sociales” (1973, p. 75 f) y no tanto en la *Bildung* de la conciencia de un sujeto único o universal. Así, objetivado, el proceso de formación depende de “las condiciones contingentes de la naturaleza subjetiva, así como de la naturaleza objetiva”, en primer lugar en el “‘metabolismo’ del [ser humano] actuando comunicativamente” con su entorno humano. Lo que determina este proceso es “una nueva interpretación materialista de los intereses de la razón introducido por el idealismo: el interés emancipador” (1973, p. 259), como Habermas lo llama.

En la *Teoría de la acción comunicativa* se podría pensar que Habermas se basará en la idea normativa de la *Bildung* en su ideal de un mundo de la vida amenazado por el sistema. Y esto en realidad podría ser el caso, aunque, como Habermas presenta su caso, en general se realiza implícitamente, de manera indirecta y negativamente. El mundo de la vida está constituido por una reproducción simbólica de las normas de la vida cultural y social a través de la interacción lingüística, y, como es bien sabido Habermas habla de colonización, cuando esta reproducción es perturbada por los medios de control del sistema, es decir, el poder y el dinero. En la determinación positiva de los conceptos normativos de la acción comunicativa y el mundo de la vida Habermas no hace uso de la expresión *Bildung*. Sin embargo, cuando tiene que dar ejemplos de las amenazas reales de la colonización de los sistemas del mundo de la vida, de repente se pone de relieve la importancia de la *Bildung* en el sentido normativo clásico.

Así Habermas afirma que el mundo moderno se caracteriza por un aumento de la burocratización y la juridificación de las esferas del mundo de la vida, que antes eran sólo informales. Como ejemplos, analiza, en particular, la familia y la escuela (Habermas 1981a: II, 540), y aquí de repente a la *Bildung* se le permite desempeñar su papel tradicional. Habermas deja claro que la judicialización moderna del mundo de la vida es ambivalente, ya que, al mismo tiempo, tanto amplía las posibilidades de intervención de las autoridades como incrementa la protección del derecho de cada individuo. Lo que es interesante aquí, sin embargo, es que Habermas, en una cláusula subordinada, establece que “el proceso de formación en las familias y las escuelas, que tiene lugar a través de la acción comunicativa” (1981a: II, 542) debe hacer posible seguir funcionando independientemente de la reglamentación jurídica. Aún es más explícito cuando critica el “imperativo económico del sistema”, que yuxtapone “el sistema escolar” con un “sistema de ocupación”. Aquí él trasciende la objetivación obtenida anteriormente y destaca “el derecho fundamental a la *Bildung*” (1981a: II, 545).

En la perspectiva de la acción comunicativa de Habermas la sociedad moderna tardía se caracteriza por una multiplicidad de comunidades de valor, que pueden justificarse éticamente. Fue por el reconocimiento positivo de esto como un hecho por lo que Karl-Otto Apel (Apel 1967/72) y posteriormente Habermas han desarrollado conscientemente una ética formal del discurso. Sin embargo Habermas subralla una y otra vez que este formalismo contribuye a una formación de la voluntad moral (*Willensbildung*) invitando a todos los posibles afectados por una posible acción a la comunicación al respecto en la forma de argumentación y debate. La ética del discurso se propone desarrollar un “procedimentalismo”, ya que es posible a través de la argumentación desarrollar una “formación de la voluntad discursiva” (Habermas 1983a, p. 133). Habermas insiste en que “la formación de la voluntad razonable” requiere la argumentación en relación con los criterios de validez orientados al consenso. No se trata de que un “diálogo [...] como una dinámica de grupo vaya a mejorar la competencia de la empatía” (Habermas 1986a, p. 301). La participación en un discurso práctico hace posible una “formación completa de la voluntad” (Habermas 1986a, p. 312), y la ética del discurso tiene como objetivo el desarrollo de “estructuras cognitivas”, a pesar de que no va a determinar “el contenido de las sentencias morales”. En el nivel cognitivo, que el psicólogo Lawrence Kohlberg llama el “nivel post-convencional” (Habermas 1983a, p. 135), Habermas piensa que uno puede exigir “la universalidad en el sentido de incluir a todos los afectados” (Habermas 1983a, p. 133). En la continua discusión de Habermas con la psicología del desarrollo, él

desarrolla el lenguaje objetivante aún más. Ahora se dice que cuando “uno crece” reflexivamente se puede entender “su propio desarrollo moral como un proceso de aprendizaje” (1983a, p. 136), es decir, no como *Bildung*, ni como toma de conciencia.

La *Bildung* aún está en el fondo, y esto se hace más evidente cuando Habermas discute el papel de la universidad en la sociedad moderna. Dentro de la ciencia la *Bildung* ha jugado tradicionalmente - al menos en el norte de Europa - un papel importante. El ideal clásico de la Universidad Humboldt se basa en la idea de que la *Bildung*, la ciencia y la educación formal van de la mano, y que no hay contradicción en principio entre la especialización científica y la educación general, es decir la *Bildung*. Habermas reconoce que en una sociedad moderna compleja, caracterizada por el pluralismo y una división del trabajo altamente desarrollada, la especialización científica también es necesaria. Para Habermas, sin embargo, es importante afirmar que no se debe renunciar, con un ideal post-moderno de la educación liberal, a la exigencia de conocer la verdad, y es aquí donde la idea de *Bildung* se vuelve relevante. Para Habermas, es tarea de la filosofía el mantener la conexión interna entre la verdad y la educación (*Bildung*) (Habermas 1981b, p. 21), así como debe subrallar que no hay una distinción clara entre “la ciencia y la promesa filosófica de *Bildung*” (1981b, p. 22). La filosofía debe asumir la responsabilidad de seguir recordando la importancia del mundo de la vida en su totalidad y con ello estimular una mayor interacción entre los diferentes valores y esferas de validez del mundo de la vida, es decir, entre lo cognitivo-instrumental, lo moral-práctico y lo estético-expresivo (Habermas, 1983, p. 27).

Aquí Habermas presupone el ideal tradicional de la educación general o liberal (*Allgemeine Bildung*) como parte integrante de la educación superior y la ciencia. El problema es, como ya se ha destacado por el joven Habermas, que la ciencia ya no es lo que era en la época de Humboldt. Entonces había mucha especulación en la ciencia, que casi era igual a la filosofía, lo que hoy no es el caso. Las creencias filosóficas que originalmente crearon la idea de la ciencia por lo tanto “ya no se ajustan en relación con los procedimientos empírico-analíticos” (1963, p. 105). La cuestión de la *Bildung* todavía está conectada con la ciencia, pero porque la ciencia se ha desarrollado como lo ha hecho – teórica, así como prácticamente – la cuestión ya no puede simplemente ser respondida por la ciencia misma (1963, p. 114). Habermas también es escéptico acerca de los mejores productos de las universidades clásicas alemanas, los académicos “apolíticos”, “los mandarines de la ciencia”. De forma consciente plantean “demandas educativas elitistas (*Bildungselitäre*)

de algo más elevado” (1986b, p. 33), pero la experiencia con el nazismo ha demostrado claramente para Habermas con qué facilidad una “burguesía educada” se dejó corromper (1986b, p. 46). El problema es que el precio de la libertad de enseñanza garantizada por el Estado fue la abstinencia política, y no está claro cómo esa abstinencia puede unirse con los ideales de la Ilustración y la emancipación (Habermas, 1986c, p. 710).

Para Habermas, el ideal de la universidad moderna ya no puede, pues, ser determinado por la *Bildung* espiritual, artística e histórica de cada ser humano individual. Sin embargo, la idea de la universidad contiene un “excedente utópico”, que tiene “un potencial crítico” (1986c, p. 711), y como tal, es digno de preservar. Por lo tanto, se vuelve en contra de la reducción de la ciencia a poco más que la tecnología y la profesión. En su lugar, quiere hacer hincapié en los “procesos de aprendizaje”, a los que los estudiantes y los científicos están sometidos, cuando en la universidad se enfrentan no sólo a las diferentes especialidades, sino también a las exigencias de las diferentes funciones. En todos estos contextos tienen que justificar sus puntos de vista a través de la argumentación imparcial.

Habermas quiere argumentar que en un mundo tan complejo “la educación general, la tradición cultural y la formación de la voluntad razonable en la esfera pública política” se convierte en “una cuestión de vida o muerte para la ciencia misma” (1986c, p. 707). Habermas sostiene que para el científico “no importa si uno parece estar solo en la biblioteca, en el escritorio, en el laboratorio, ya que los procesos de aprendizaje son ineludiblemente una parte integral de una comunidad pública de comunicación junto a otros científicos” (1986c, p. 716). La ciencia para Habermas se nutre de “el poder estimulante y productivo de las disputas discursivas”, avanza a través de las promesas de “el argumento sorprendente” (1986c, p. 716).

La ciencia, sin embargo, no es sólo una parte de su propia esfera pública, sino que contribuye también a los procesos de aprendizaje en un espacio público más amplio a través de enseñanza, conferencias y seminarios, que se caracterizan, en principio, por ser de acceso público. Las universidades son para Habermas, pues, muy importantes para la esfera pública política de la sociedad. La democracia moderna no depende de la formación espiritual de las conciencias individuales, sino de un éxito colectivo en la “formación política de la opinión y la voluntad”. Esto está hoy generalmente mediado a través de partidos y otras organizaciones movilizadoras (1962, p. 248), y en tales contextos la *Realpolitik*, es decir, la pragmática y los compromisos,

por supuesto juegan un papel importante. Sin embargo, todavía se puede cuestionar la validez discursiva, y esto es en parte porque las universidades mantienen las normas ideales de discursos teóricos y prácticos. Por lo tanto, gracias a la esfera pública de la *Bildung* científica, en la esfera pública la política puede ser esclarecedora y búsqueda de la razón.

4. Final. Una democracia debe tener como objetivo la formación de la voluntad y la opinión colectiva hacia la autonomía

Desde el principio, el joven Habermas era muy crítico en relación a la *Bildung* como ideología en el sentido más clásico. La *Bildung* como ideal era una idea que pretendía ser universalmente válida, pero en realidad resultó ser muy particular y cubrir precisamente las diferencias de clase, que el ideal legítima. Lo que demuestra la falsedad de *Bildung* como ideal es la desigualdad social objetiva en el orden capitalista de la sociedad realizado por la clase burguesa. Para el Habermas maduro es fundamental repensar la teoría crítica desde una perspectiva comunicativa, que trascienda la filosofía tradicional de la conciencia, y la idea de *Bildung* como se ha mencionado tal vez es una de las figuras más características de este enfoque de la filosofía. Sin embargo, como hemos visto, la palabra *Bildung* puede entenderse de varias maneras, a saber, tanto en un sentido casi psicológico individual, un sentido societal social e incluso en un sentido general que cubre la especie humana. Igualmente se puede hablar de *Bildung* de la opinión y de la voluntad, de manera privada y pública, consciente tanto como discursivamente, tanto individual como colectivamente, tanto moral como políticamente - y en la obra de Habermas se desarrolla el uso de *Bildung* de los primeros hacia los segundos.

Con la idea de acción comunicativa Habermas amplía la perspectiva de lo meramente subjetivo y singular a una colectividad comunicándose intersubjetivamente. El punto de partida es el ideal moral de Kant sobre la autonomía de la buena voluntad, es decir, la voluntad – el ser humano como una criatura que actúa a través de la razón – que estar sujeto a una ley universal que al mismo tiempo es tu propia ley. Es esta voluntad lo que nos eleva de lo que es meramente local, valioso y ético a la universalidad moral. En la ética del discurso esto equivale a decir que una norma es válida si cumple con la aprobación de todos, un todo comprometido y que posiblemente podría ser considerado un participante en un discurso práctico (Habermas 1983a, p. 132). El problema se produce cuando tenemos que ir desde el Otro por principio, ideal y apenas imaginado, “al otro como alguien con el que en rea-

lidad nos enfrentamos” (Habermas, 1988, p. 116). Esto nos lleva a “discursos pragmáticos”, que “hacen referencia a la necesidad de compromisos”, y es por eso que para Habermas precisamente en este momento se da la “transición de la moral a la ley”. Por lo tanto no se puede simplemente transferir la formación de la voluntad del individuo al nivel colectivo. La formación de la voluntad colectiva se enfrenta con el problema de que no se ha establecido un “entendimiento entre las partes, cuyas voluntades e intereses chocan” (1988, p. 117).

Este problema es el punto de partida para el principal trabajo político de Habermas, *Facticidad y validez* (Habermas 1992). Es en este trabajo donde Habermas finalmente despliega ese elemento – o momento – de verdad de la *Bildung* y la esfera pública burguesa, que era la razón por la que no acababa de denunciar aquellas ideas como exclusivamente ideológicas. Al ideal de *Bildung* ahora se le da una forma más acorde con la concepción de Habermas de la época, es decir, colectiva y política. Partiendo de los ideales republicanos clásicos se desarrolla la idea de la política deliberativa, donde la formación de la opinión pública a través del discurso argumentativo, así como de compromisos pragmáticos, continuará impulsando la sociedad moderna en la dirección de la ilustración, la razón y la justicia. Desde los primeros escritos crítico-ideológicos a la filosofía política madura la *Bildung* ha desempeñado así un papel esencial para Habermas, por lo tanto, es sorprendente que su obra sólo raramente se discuta en estos términos. Este trabajo pretende ser una contribución a llenar este vacío.

Estoy muy agradecido a Alessandro Ferrera, Arne Johan Vetlesen, David Rasmussen, James Swindal, Lotte Rahbek Schou y Rainer Forst para sugerencias útiles en la fase inicial de este estudio. Gracias también para comentarios, la crítica y las correcciones a los participantes en las sesiones sobre la filosofía de la educación en la reunión anual de la Asociación de Investigación Educativa Nórdica en Copenhague, Dinamarca, marzo de 2012, y en el Congreso Europeo de la Investigación Educativa en Cádiz, España septiembre el mismo año. Gracias por la misma a los participantes en el Seminario de Filosofía y Ciencias Sociales en Praga, República Checa, mayo de 2013 y en la octava Conferencia Internacional de la Teoría Crítica en Roma, Italia, mayo de 2015. Gracias además a los asistentes comentando mis conferencias sobre Habermas y *Bildung*, en Inglés, en la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, marzo de 2013, y en español, en la Universidad de las Islas Baleares, Palma de Mallorca, España, mayo del mismo año. Gracias finalmente a Ingrid Straume para iniciar este trabajo y de observaciones al primer resultado, que era un capítulo en danés en una antología de Noruega sobre la historia de *Bildung* (Sørensen 2013). Gracias al final especialmente a Joaquin Valdivielso para ayudarme con la lengua española.

Bibliografía

Apel, K.-O. (1967/72). Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Ethik, in Apel: *Transformation der Philosophie*, vol. 2, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1973.

Brunkhorst, H., R. Kreide & C. Lafont (2009; Eds.). *Habermas-Handbuch*, Stuttgart: Metzler.

Habermas, J. (1957). Das chronische Leiden der Hochschulreform, in Habermas 1981c.

Habermas, J. (1959). Konservativer Geist – und die modernistischen Folgen, in Habermas 1981c.

Habermas, J. (1961). Pädagogischer "Optimismus" vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie, in Habermas 1981c.

Habermas, J. (1962). *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Neuwied: Luchterhand, 1976.

Habermas, J. (1963). Vom sozialen Wandel akademischer Bildung, in Habermas 1981c.

Habermas, J. (1964). Verwissenschaftlichte Politik und öffentliche Meinung, in Habermas: *Technik und Wissenschaft als >Ideologie<*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1969.

Habermas, J. (1973). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1977.

Habermas, J. (1981a). *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. I-II. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1988.

Habermas, J. (1981b). Die Philosophie als Platzhalter und Interpret, in Habermas 1983b.

Habermas, J. (1981c). *Kleine politische Schriften (I-IV)*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Habermas, J. (1983a). Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, *in* Habermas 1983b.

Habermas, J. (1983b). *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1991.

Habermas, J. (1986a). Gerechtigkeit und Solidarität, *in* Wolfgang Edelstein og Gertrud Nunner-Winkler (red.): *Zur Bestimmung der Moral*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Habermas, J. (1986b). Henrich Heine und die Rolle des Intellektuellen in Deutschland, *in* Habermas 1987.

Habermas, J. (1986c). Der Idee der Universität – Lernprozesse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(5), 703-18 (versión más corta en Habermas 1987).

Habermas, J. (1987). *Eine Art Schadensabwicklung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Habermas, J. (1988). Vom pragmatischen, ethischen und moralischen Gebrauch der praktischen Vernunft, *in* Habermas: *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1992 [1991].

Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hegel, G.W.F. (1807). *Phänomenologie des Geistes*. (Hoffmeister udg.) Hamburg: Felix Meiner, 1952.

Rasmussen, D. & J. Swindal (eds.). (2002). *Jürgen Habermas*. Vol. 1-4. London: Sage.

Sørensen, A. (2013). Habermas. Offentlighed, diskurs og politik [Habermas. Publicidad, discurso y política], *in* I. Straume (Ed.): *Danningens filosofihistorie [La historia de la formación [Bildung]]*, Oslo: Gyldendal.