



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES



**ANÁLISIS DESDE LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA:
EL CONFLICTO DE LA REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO**

TESIS

Que para obtener el título de:

MAESTRO EN ESTUDIOS PARA LA PAZ Y EL DESARROLLO

Presenta:

LIC. SEBASTIÁN SALAZAR VENCES

Director:

DR. CARLOS GONZÁLEZ DOMÍNGUEZ

Toluca, Estado de México, abril de 2019

Índice

Índice de esquemas y tablas	III
Abreviaturas y siglas	IV
Introducción	V
Capítulo I. Los Estudios para la Paz	17
1.1 Los conceptos Paz/Violencia	17
1.1.1 Los estudios para la paz	20
1.2 Filosofía para hacer las Paces	25
1.3 El conflicto, emergencia temática de los estudios para la paz	29
Capítulo II. Teoría de la Acción Comunicativa	42
2.1 Complementos y estudios previos de la TAC	43
2.2 Racionalidad y Acción Social	52
2.3 Mundo de la Vida y Sistema	62
2.4 Ética del discurso y democracia deliberativa	70
Capítulo III. El conflicto de la Reforma educativa en México	80
3.1 La forma mercancía de la fuerza de trabajo, el conflicto en el traspaso del Estado de bienestar al Estado neoliberal	81
3.2 Políticas educativas en México en el contexto del Estado neoliberal	
3.3 La reforma educativa de 2013	99
A) Las reformas Constitucionales al artículo 3º y al artículo 73	100
B) Ley General de Educación	102
C) Ley del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación	105
D) Ley General del Servicio Profesional Docente	106
3.4 Los problemas de legitimación de la reforma educativa de 2013	108

Capítulo IV. El método de interpretación del conflicto de la reforma educativa en México	112
4.1 Diseño de pregunta y objetivos de investigación	113
4.2 Hipótesis	115
4.3 La hermenéutica y la pragmática universal	117
4.4 Los discursos en conflicto	129
A) El gobierno federal	130
B) La CNTE	132
4.5 Secuencias virtuales de sentido	134
4.6 Análisis de actos de habla	142
4.7 Interpretación de secuencias de sentido	151
Conclusiones. Las posibilidades de transformación del conflicto de la reforma educativa en México a través de la TAC	155
Fuentes consultadas	163
Anexos	169

Índice de esquemas y tablas

Esquemas

Esquema no.1. Tipología de la violencia	18
Esquema no. 2. Actitudes frente al conflicto	40
Esquema no. 3. Trayectorias de los profesionales de la enseñanza de acuerdo a la LGSPD	107
Esquema no. 4. Decurso del conflicto de la reforma educativa en México	111

Tablas

Tabla no. 1. Cuadro de las violencias y las paces	18
Tabla no. 2. Abordajes del conflicto en los estudios para la paz	34
Tabla no. 3. Percepción positiva y negativa del conflicto	36
Tabla no. 4. Estadios del conflicto	38
Tabla no. 5 Temas que se incluyen en la LGE con la reforma del 2013	103
Tabla no. 6 Comparativo de acciones para la Reforma Educativa	110
Tabla no. 7 Tipos puros de interacciones mediadas lingüísticamente	127
Tabla no. 8. Aspectos de la racionalidad de la acción	128
Tabla no. 9. Matriz de interpretación de la secuencias de sentido	154

Abreviaturas y siglas

Abreviaturas

<i>Cfr.</i>	Comparece o confróntese con
Comp. (s).	Compilador, compiladores
Coord. (s)	Coordinador, coordinadores
Dir.	Director
Ed. (s)	Edición, editor, editores
Etc.	Etcétera
No.	Número
pp.	Páginas
s/d	Sin dato
T. (I), (II)	Tomo I, Tomo II
<i>Vid.</i>	Ver

Siglas

ACE	Alianza por la Calidad de la Educación
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
BM	Banco Mundial
CNCE	Consejo Nacional de Concertación Económica
CNMEB	Comisión Nacional para la Consulta sobre la Modernización de la Educación
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
DOF	Diario Oficial de la Federación
ENLACE	Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares
FMI	Fondo Monetario Internacional
GF	Gobierno Federal
INEE	Instituto Nacional de Evaluación de la Educación
LGE	Ley General de Educación
LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
LGT	Ley General del Trabajo
LINEE	Ley del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PAN	Partido de Acción Nacional
PEC	Programa de Escuelas de Calidad
PGR	Procuraduría General de la República
PNCM	Programa Nacional de Carrera Magisterial
PND	Programa Nacional de Desarrollo
PRD	Partido de la Revolución Democrática
PRI	Partido Revolucionario Institucional
PVEM	Partido Verde Ecologista de México
RIEB	Reforma Integral de la Educación Básica
RIEMS	Reforma Integral a la Educación Media Superior
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIGED	Sistema de Información y Gestión Educativa
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SPD	Servicio Profesional Docente
TAC	Teoría de la Acción Comunicativa
TC	Teoría Crítica

Introducción

La presente investigación se inspira en la *filosofía para hacer las paces* de Vicent Martínez Guzmán (2001) que ha retomado la *ética del discurso* como estrategia de transformación de los conflictos en el marco de los *estudios para la paz*.

En tanto que la ética del discurso se entiende como una derivación de la Teoría de la Acción Comunicativa (TAC) de Habermas (2002), resulta pertinente acudir a ella en busca de categorías adecuadas que permitan una mayor comprensión en torno al conflicto de la reforma educativa en México de 2013, para de ello señalar las posibilidades de transformación del conflicto.

Estudiar el conflicto de la reforma educativa en México de 2013 no es fortuito, se ha considerado su naturaleza social, política, económica y cultural como analogías de distintos conflictos que se han presentado en la América Latina, en este sentido se pretende que, a partir de los hallazgos que se esperan principalmente en el plano epistemológico, se contribuya a la comprensión de los distintos conflictos de la región atendiendo su naturaleza social, política, económica y cultural desde su particular perspectiva empírica.

De este modo es necesario ubicar la perspectiva epistemológica, teórica y metodológica que adoptara la investigación a fin de delimitar la posibilidad del conocimiento posible, para de ello derivar el diseño metodológico que permita conducir la investigación.

De acuerdo con Páramo y Otálvaro por perspectiva epistemológica ha de entenderse:

el conjunto de suposiciones de carácter filosófico de las que nos valemos para aproximarnos a la búsqueda del conocimiento, la noción que compartimos de realidad y verdad, y el papel que cumple el investigador en esa búsqueda del conocimiento, al igual del modo en que se asume el sujeto estudiado (2007: 16).

En la perspectiva epistemológica (crítica) que se perfila a adoptar se presenta una encrucijada necesaria de despejar entre los supuestos filosóficos provenientes tanto de la *teoría crítica* en la que se fundamenta la TAC por un lado, y por el otro los *estudios para la paz* que generan de manera axiológica sus fundamentos filosóficos, así mientras que la teoría crítica se hace de una actitud reflexiva para desmitificar la razón ilustrada por medio de una dialéctica negativa, por su parte los estudios para la paz buscan entre las diferentes disciplinas de las ciencias sociales y humanidades las condiciones axiológicas de reducción de la violencia en los conflictos.

La encrucijada pudiera conducir a una decepción epistemológica de no conducirse de manera adecuada, tal sería el caso que desde la teoría crítica se señalara a los estudios para la paz como mera ideología, o en su caso desde los estudios para la paz juzgar la actitud reflexiva de la teoría crítica como violenta de facto, imposibilitando de entrada, en ambos casos, cualquier posibilidad de generación del conocimiento. Para no caer en esa trampa, es pertinente encontrar los puntos de encuentro entre ambas perspectivas.

La actitud reflexiva proveniente de la negación de la negación (negación de los estados de cosas determinados) que nutre la teoría crítica es posible rastrearla a partir de la obra de *La ideología alemana* de Carl Marx y Federico Engels quienes critican la postura de los jóvenes hegelianos por idealistas frente al papel revolucionario que debían tomar con respecto a los asuntos de economía política de la Alemania del siglo XIX, según la crítica los jóvenes hegelianos hacían uso de la dialéctica de Hegel para transformar los problemas materiales desde las ideas, lo que Marx y Engels objetan es que el hombre está determinado por las condiciones materiales de su subsistencia y que no hay posibilidad de transformación de la realidad si estas condiciones no son atendidas, es así que en esta crítica se distingue el método dialéctico como una actitud de acceso al conocimiento en un giro de la dialéctica hegeliana que termina por invertir el idealismo por el materialismo (Cfr. Marx y Engels, [1846] 1987).

Esa misma actitud reflexiva es continuada por Max Horkheimer ([1937] 2000) en *Teoría tradicional y teoría crítica*, en ella distingue dos formas de acceso al conocimiento, en primer lugar identifica la teoría tradicional con el supuesto positivista según el cual la teoría se organiza a partir del cúmulo de la comprobación de hipótesis del método hipotético deductivo, empero en esta teoría tradicional encuentra la posibilidad de su superación a partir de la reflexión de la relación entre el “hecho” y el “orden conceptual” pues ésta asume que la naturaleza está ahí esperando ser aprehendida por el sujeto, no obstante se ignora que el mundo es el producto de la *praxis* social.

Con ello, Horkheimer evoca a Marx para introducir la teoría crítica desinteresada por constatar datos predichos y probables, esta nueva perspectiva de conocimiento asume que lo que está dado no sólo depende de la naturaleza sino que también ha de considerarse el papel del hombre en su relación con ella, de modo que la teoría crítica reflexiona sobre la génesis de los estados de cosas determinados, sobre la utilización práctica de los sistemas conceptuales y sobre su papel en la *praxis*.

Así Horkheimer inaugura formalmente la teoría crítica que indiscutiblemente tiene presupuestos filosóficos que la diferencian del modo tradicional en el que se venía generando el conocimiento, se guía por el interés de establecer una sociedad compuesta por hombres libres de coacciones que lo esclavizan a la vez que consientes para determinar su propia forma de vida, construyendo una sociedad donde impere la justicia y la autonomía, para lograrlo se hace de una formulación negativa que niega los primeros presupuestos dados de la realidad, es decir negando la reproducción social del presente para guiar la transformación de lo correcto (Cfr. Leyva y Mesquita, 2012).

La Dialéctica de la Ilustración puede introducirse como un esfuerzo conjunto de Max Horkheimer y Theodore Adorno ([1944] 2009) en el que se condensa el proyecto de la teoría crítica, esta obra tiene como objetivo desmitificar la Ilustración que bajo la racionalidad instrumental había sometido a la humanidad a una única verdad absoluta que se comprobaba a sí misma, sin posibilidad de crítica erigiéndose un solo modelo de ciencia, de estética, de pensamiento, en fin de un solo modo de vida

regido por la lógica de la mercancía cancelando todo residuo emancipatorio que en algún momento pudo tener la Ilustración, no obstante no es interés de la teoría crítica deshacerse de la Ilustración, más bien va a su rescate de esa racionalidad instrumental que la mantiene cautiva.

Como un sustento aún más filosófico (y en cierto grado metodológico) que la propia *Dialéctica de la Ilustración*, Adorno ([1966] 2009) presenta la *Dialéctica negativa* como un atentado a la tradición, esta nueva versión de la dialéctica se manifiesta como un antisistema influenciado por una concepción de la filosofía como crítica a lo establecido, así la dialéctica negativa parte del reconocimiento de la contradicción de la razón humana adoptando una actitud crítica y de negación de lo establecidamente dado, por lo que se asume la no afirmación de la identidad entre razón y realidad, entre sujeto y objeto, y entre objeto y su concepto, ello en razón de que afirmar la identidad supondría reducir las diferencias a la unidad para así poder dominarlo premiando una sola razón a costa de las demás posibles, de acuerdo con el autor ese fue el falló de la dialéctica hegeliana que impactó a la ilustración.

Así la perspectiva epistemológica crítica descansa sobre una actitud que niega las primeras apariencias de la realidad dada a partir de una dialéctica negativa, esto es de una negación de la negación constante que permite construir una filosofía vigilante de la razón.

Por su parte Johan Galtung (citado en Martínez Guzmán, 2001: 73) ha trazado una división en los estudios para la paz a partir de la influencia de tres perspectivas epistemológicas, así ha identificado: a) estudios empíricos para la paz que consisten en una revisión sistemática de la teoría con los datos empíricos, optando por los datos empíricos para mejorar la teoría; b) estudios críticos para la paz, en la que se compara de manera sistemática los valores con la realidad, optando por los valores para modificar la realidad; c) estudios constructivos para la paz, comparan de manera sistemática los valores con las teorías, modificando estas últimas para ajustarla a los valores. A partir de esta división es posible encontrar la estrategia adecuada para enlazar los supuestos filosóficos tanto de la teoría crítica como de

los estudios para la paz, para determinar la postura epistemológica de esta investigación.

En este sentido es momento de determinar la perspectiva epistemológica crítica como la indicada para esta investigación, con ello los estudios empíricos para la paz influenciados por el positivismo que se hacen de métodos hipotéticos deductivos no son del interés de esta investigación. Con ello resta despejar la ubicación de la investigación entre los estudios críticos para la paz que sobreponen valores a la realidad o los estudios constructivistas que sobreponen los valores a las teorías, en tanto que ambas perspectivas se alimentan de la epistemología crítica dado que sobreponen los valores (principalmente la justicia y la autonomía crítica) tanto a la realidad como a la teoría, los estudios críticos permiten realizar un estudio de alcance más ajustado a las posibilidades de esta investigación¹.

En cuanto a la teoría, la primer noción que se tiene de ésta es que se comprende como una: “actitud desarrollada y formada de la observación, de la contemplación intelectual desinteresada que se dirige a los objetos al interior de un movimiento que busca arrancar a éstos del plexo mundano [...] al que pertenecen” (Leyva y Mesquita, 2012: 262). Ésta resulta una concepción desde el paradigma positivista que se hace del método hipotético deductivo, no obstante es rescatable la actitud desarrollada a partir de la observación que se dirige a los objetos que busca arrancarlos del plexo mundano para llegar a una descripción articulada de categorías compuesta de conceptos.

Así ha de considerarse que la teoría se construye a partir de la influencia de la postura epistemológica, y ella, en esta investigación, ha sido delineada por Horkheimer y Adorno como crítica. No obstante en una suerte de coincidencia, la postura epistemológica y la teoría crítica se han identificado bajo el nombre de

¹ Se advierte que el realizar estudios constructivos para la paz, es decir estudios que sobreponen valores a las teorías para modificar estas últimas desde la postura epistemológica crítica antes señalada, ha de desarrollarse con suma atención a los postulados de la filosofía crítica, ello para evitar pseudoconcreciones que se conviertan aún más violentas que las antecesoras, ésta es la razón por la que la actitud crítica, se ha considerado que ofrece un camino más seguro para los estudios para la paz.

“crítica” indistintamente, pero vale la pena hacer la distinción entre la epistemología de fundamento filosófico y la teoría como receptáculo de la *praxis* social.

Si bien la teoría crítica², es decir la condensación de la *praxis* social con una actitud de negación de lo establecido (dada por la epistemología) es posible identificarla desde Marx en la crítica de los jóvenes hegelianos y sobre todo en la crítica a la economía política, es a partir de la distinción entre teoría tradicional³ y teoría crítica que introduce Horkheimer que se formaliza su uso, y a partir de entonces la teoría crítica tendrá como objeto a los hombres como productores de sus formas históricas de vida, la realidad sobre la que reflexiona no será asumida como una serie de datos disponibles a ser constatados, asumiendo que lo dado no depende sólo de la naturaleza sino de lo que los hombres hacen con ella.

La *Teoría de la Acción Comunicativa* (TAC) de Habermas (2002) se inserta en la teoría crítica en tanto continuadora de la crítica de la racionalidad instrumental que secuestra el proyecto ilustrado, apostando por la emancipación y la recuperación del proyecto de la modernidad este autor introducirá la racionalidad comunicativa como la estrategia que permite comprender la sociedad en dos niveles: sistema y mundo de la vida, con ello será posible identificar las aporías de la modernidad permitiendo encontrar desvíos al “callejón sin salida” en el que se encuentra atorada la humanidad, y así retomar el proyecto de la ilustración.

La TAC es la teoría base en la que se fundamenta esta investigación, en el mismo sentido ha de considerarse que toda teoría está influenciada por una metodología pues se construye a partir de un método en específico.

² Bajo el nombre de la teoría crítica se agruparon los estudios de autores como Karl Marx, Federic Engels, Max Horkheimer, Theodore Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Eric Fromm, incluso antecesores como George Lukács y Karl Korsch, o continuadores como Jürgen Habermas y Alex Honneth en la llamada última generación de la Escuela de Frankfurt. Los temas que aborda la teoría crítica estriban sobre el uso de la razón y la racionalidad, la industria cultural, la democracia de masas, la organización social, la música, todos estos temas con influencias tanto del marxismo como del psicoanálisis, y enriquecido desde diferentes disciplinas científicas.

³ De acuerdo con Horkheimer la teoría tradicional ha de entenderse “el conjunto de principios sobre un ámbito de objetos, donde aquellos están tan íntimamente enlazados que, a partir de algunos de ellos, pueden ser deducidos los restantes” (2000: 16).

De inicio es necesario diferenciar la metodología del método. La metodología es una rama de la filosofía que se encarga del estudio lógico de los métodos, el método⁴ por su parte ha de entenderse como la serie de pasos adecuados para llegar a un fin (*Cfr.* Gutiérrez, 2008: 154-162), de suerte que la metodología es un reflexión de tipo filosófico que se interesa en el desarrollo del método, éste a su vez constituido como procedimiento permitirá la construcción de la teoría, la teoría organizará las categorías conceptuales del objeto de estudio para abstraerlas de lo mundano y sistematizarlas para un conocimiento científico. Así metodología, método y teoría se constituyen como sólido inseparable.

Si bien el conocimiento científico que sigue la tradición de Galileo y llega a Descartes se formalizó a partir de un lenguaje matemático a través del método hipotético deductivo de influencia positivista como “el método” de acceso a la verdad, hoy como resultado de los influjos epistemológicos, la metodología ha abierto su panorama para el estudio de otros métodos relegados.

De acuerdo con De la Garza y Leyva (2012) la distinción que hiciera Dilthey entre ciencias naturales y del espíritu propició nuevas formas de acceso del conocimiento iniciándose la disputa de los métodos con el neokantismo, el historicismo y la hermenéutica que hacían frente al positivismo, no obstante éste continuó como el método de las ciencias sociales hasta mediados del siglo XX hasta que reflexiones al interior del Círculo de Viena cuestionaban el papel del sujeto, de la teoría y del discurso en la construcción del conocimiento, ello reabrió una segunda disputa de los métodos de la que emergieron la vertiente fenomenológica de Alfred Schütz, la hermenéutica de Gadamer y Ricoeur, la propia teoría crítica en desarrollos tanto de Adorno como de Habermas, expresiones asociadas el estructuralismo y al posestructuralismo como las de Foucault y Derrida, del pensamiento francés con

⁴ De acuerdo con Rojas (2011) hay una tendencia a confundir las técnicas de investigación de tipo cuantitativo y cualitativo por el método, arguyendo equívocamente que hay un método cualitativo y un método cuantitativo, lo que hay realmente son técnicas cuantitativas y cualitativas, sin embargo ambas, en distintos momentos se hacen de números y de interpretaciones para unirse al método, éste por su parte no deja de ser una serie de pasos para llegar al fin, en ese proceder puede hacerse de técnicas tanto cualitativas como cuantitativas para lograr el fin, lo que sí no puede hacer el método es irrumpir con la teoría y con la perspectiva epistemológica.

exponentes como Castoriadis, Tourine y Bourdieu, del pragmatismo anglosajón de Peirce, Dewey y Mead, expresiones del mismo Wittgenstein o la estructuración de Giddens. Siguiendo con De la Garza y Leyva:

Estas últimas propuestas parecen tener en común la idea que el ámbito de los objetos del que se ocupan las “ciencias del espíritu” o el caso que nos ocupa, las “ciencias sociales” se hayan preestructurado simbólicamente y discursivamente por lo que el acceso al mismo tiene que estar mediado por una comprensión de sentido (2012: 28).

En este contexto Habermas ([1970] 2007) planteará a la hermenéutica como el método que deben adoptar las ciencias sociales, de ahí que la TAC se proponga la interpretación del sentido de la acción, no obstante Habermas critica a la hermenéutica gadameriana pues a su juicio ésta está aún planteada en el paradigma de la conciencia lo que propicia la continuación de pseudo-verdades al ser dictadas por la autoridad, la hermenéutica crítica que presenta Habermas se encuentra influenciada por el giro lingüístico y la racionalidad intersubjetiva, de lo que en la TAC desarrollara como la racionalidad comunicativa.

Así la hermenéutica crítica como metodología se asume como una reflexión filosófica de interpretación del sentido de las acciones lingüísticamente mediadas, va en busca de una racionalidad intersubjetiva a partir de la cual es posible deducir una verdad no impuesta por la autoridad sino por la competencia comunicativa del acuerdo posible. Por otro lado la hermenéutica como método en la TAC hace uso de la propia teoría para interpretar el sentido de las acciones lingüísticamente mediadas, a través de las pretensiones de validez desarrolladas en una pragmática universal (formal) en el marco de una teoría del significado.

Por tanto postura epistemológica, teoría y metodología se presentan como un conglomerado irrompible que delimita a la vez que asegura las posibilidades del conocimiento posible de esta investigación.

Si bien se ha hecho la diferenciación entre metodología y método, es pertinente introducir ahora el diseño metodológico como el:

plan de realización de investigación en el que se especifican los participantes o la forma de identificarlos, o asignarlos a grupos, las fases de exploración y las técnicas como instrumentos que se utilizan para capturar la información, tales como los diarios de campo, las entrevistas, los cuestionarios, mapas cognoscitivos (Páramo y Otálvaro).

El diseño metodológico de esta investigación, ha sido una tarea que se inició a partir de la identificación de influencias del pensamiento habermasiano sobre los estudios para paz, tal es el caso de la obra de *Conocimiento e interés* en la división epistémica de los estudios que hace Galtung, pero sobre todo llamó la atención la propuesta de filosofía para hacer las paces de Martínez Guzmán en donde recurre a la ética del discurso como método de transformación de los conflictos, como se sabe la ética del discurso es una propuesta ética transkantiana que introduce la racionalidad comunicativa, es decir es una derivación de la TAC.

En un principio, previo a la problematización del objeto de estudio, se diseñó un programa de investigación influenciado con características de tipo empírico, a la vez que se intentaba conocer las posibilidades interpretativas de la TAC en el conflicto de la reforma educativa en México, la intención era construir un marco de análisis que develará los distintos grados de violencia que los agentes involucrados habían emprendido a través de sus discursos, no obstante en el transcurso de la investigación aparecieron implicaciones de tipo epistemológico que había que atender en lo relativo a la una discusión de los enlaces que sostienen la TAC con la “Filosofía discursiva” que propone Martínez Guzmán.

Siempre se estuvo de acuerdo en que la acción comunicativa es la única forma posible de transformación de los conflictos, empero existía la duda de si esta comunicación debía darse en términos deontológicos y normativos prescindiendo de los imperativos sistémicos que hoy caracterizan a la sociedad moderna, aquí se identifica una posible crítica a la “Filosofía discursiva” de Guzmán o en su caso, la continuación de un proyecto inconcluso, ingenuamente aún no estábamos en condiciones de vislumbrar que la crítica llegaba a la misma TAC.

A partir de entonces se diseñaron preguntas como: 1) ¿Cuáles son las posibilidades interpretativas de la Teoría de la Acción Comunicativa en el conflicto de la reforma educativa en México?, en esta pregunta el interés era epistemológico, pero en el transcurso de la investigación se hicieron evidentes sus posibilidades lo que llevó a ir al ámbito empírico con la pregunta; 2) ¿El conflicto de la reforma educativa en México es el resultado del predominio de acciones estratégicas en detrimento de acciones comunicativas? Así fue posible identificar que la investigación se movía al mismo tiempo en dos niveles: el epistemológico y el empírico, a partir de ellas finalmente se diseñó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las posibilidades de transformación del conflicto de la reforma educativa abordado desde las categorías de la Teoría de la Acción Comunicativa?

Con esta última pregunta de investigación se retoma el abordaje del conflicto desde los estudios para la paz a la vez que no se pierde de vista la influencia que tiene la TAC en ello, en una suerte de prueba de las posibilidades interpretativas de la TAC y los estudios para la paz, atendiendo el interés epistemológico sin descuidar el interés empírico de la reforma educativa en México.

Hipotéticamente se planteó que el proyecto de la filosofía para hacer las paces recurriendo a la ética del discurso sustentada en la TAC encuentra limitada sus posibilidades de transformación del conflicto de la reforma educativa en México si sólo apela a la categoría del Mundo de la Vida, pues en este escenario sólo será posible detectar problemas discursivos de tipo semántico formal⁵ cuando al conflicto de las sociedades de capitalismo tardío le subyacen aspectos de tipo sistémico, de ahí la necesidad de considerar a la categoría de Sistema de la TAC para completar el proyecto de filosofía para hacer las paces.

⁵ Si bien, en el Sistema también se hace uso de la semántica formal, es a partir de las relaciones de Sistema-Mundo de la Vida (colonización del Mundo de la Vida por el Sistema) en donde el lenguaje no sólo es utilizado para la coordinación de la acción, es en estas relaciones que puede haber relaciones lingüísticamente mediadas para una acción estratégica, de modo que el lenguaje puede ser usado para el engaño o el encubrimiento, en ese sentido la semántica formal queda limitada para la exposición de la coordinación de la acción en el marco del capitalismo tardío, por ello Habermas (Cfr. 1990: 80) recurre a la semántica veritativa y a la pragmática para elaborar su propuesta de la pragmática universal (formal) donde a través de las pretensiones de validez es posible dar cuenta de la coordinación de la acción.

Como objetivo general se propuso analizar las posibilidades de transformación del conflicto de la reforma educativa en México a partir de las categorías de la Teoría de la Acción Comunicativa. Para lograr este objetivo se diseñaron los siguientes objetivos específicos: 1) Describir el conflicto de la reforma educativa en términos categoriales de la TAC que resultan relevantes para comprender la base material del conflicto a partir de su expresión discursiva⁶, ello ha de lograrse incorporado las categorías de acción social (estratégica y comunicativa) enmarcadas por el Sistema y el Mundo de la Vida; 2) Analizar el conflicto desde su expresión discursiva (atendiendo la racionalidad que motiva las acciones: estratégicas como violentas o comunicativas como pacíficas) para determinar las posibilidades de su transformación desde la propuesta de filosofía para hacer las paces; 3) Señalar las posibilidades de transformación del conflicto de la reforma educativa en México a través de la pragmática universal que subyace en la hermenéutica crítica de la TAC, con ello se estará siguiendo el proyecto de filosofía para hacer las paces iniciado por Vicent Martínez Guzmán.

La estructura de la investigación se organiza en cuatro capítulos, el capítulo I se titula Los Estudios para la Paz, tiene como objetivo presentar un estado del arte de los estudios para la paz, se inicia con los conceptos de paz/violencia que se han producido a lo largo de la conformación de la disciplina, ello permite exponer el origen y desarrollo de los estudios para la paz, posteriormente se presenta la filosofía para la paz y específicamente la propuesta de filosofía para hacer las paces de Martínez Guzmán, el capítulo culmina con un apartado dedicado al conflicto como objeto de los estudios para la paz en el que se consideran las aportaciones de la teoría sociológica.

El capítulo II se titula Teoría de la Acción Comunicativa teniendo como objetivo presentar los estudios previos a la TAC necesarios para comprender toda la empresa teoría del pensamiento habermasiano, se sigue con la exposición de las principales categorías de análisis de la TAC como la racionalidad y la acción social

⁶ La dialéctica negativa fue lo que permitió negar la expresión discursiva como el epicentro del conflicto e identificar éste en la base material.

de las que derivaran los conceptos de racionalidad teleológica/estratégica para la acción estratégica y la racionalidad comunicativa para la acción comunicativa, también se abordan las categorías del mundo de la vida y el sistema, necesarias para comprender la propuesta de la ética del discurso en Habermas como una ética transkantiana pensada a partir de la racionalidad comunicativa en el marco de una democracia deliberativa.

El conflicto de la reforma educativa es el título del capítulo III, en éste se presenta la forma mercancía de la fuerza de trabajo en términos de la TAC para ubicar el conflicto en el traspaso del estado de bienestar al Estado neoliberal, a la vez se hace un recuento de las principales políticas educativas en México en el contexto del Estado neoliberal para así llegar a describir las principales características de la reforma educativa en México de 2013, el capítulo se cierra con un apartado que describe el conflicto de la reforma educativa a partir del categorial teórico recabado.

El capítulo IV lleva por título El método de interpretación del conflicto de la reforma educativa en México, en este capítulo se explicita el diseño de la pregunta de investigación, los objetivos y un ejercicio de hipotetización, a la vez que se presenta a la hermenéutica como el método de la investigación y se muestra su influencia en la pragmática universal misma que posibilita el acceso a la interpretación de los actos lingüísticamente mediados, posteriormente se presentan los discursos en conflicto (tanto del gobierno federal como de la CNTE), seguidamente se explica una estrategia metodológica denominada “secuencia virtual de sentido” de la que se exponen tres secuencias, ello para sortear el hecho de no tener una conversación cara a cara, esto permite iniciar los análisis de los actos de habla y su posterior interpretación.

Finalmente se presentan las conclusiones en las que se señalan las posibilidades de transformación del conflicto de la reforma educativa en México a partir de las categorías de la TAC, con el que se atiende el interés epistemológico como el empírico.

Capítulo I

Los Estudios para la Paz

En el primer capítulo se expone el origen y desarrollo de los estudios para la paz, la definición de paz como contra cara de la violencia y sus transformaciones de abordaje como resultado del contexto socio-histórico que lo propone, así como la pertinencia de una fundamentación epistemológica y apertura de una filosofía para la paz que, desde Martínez Guzmán (2001) se anuncia deudora de una “filosofía discursiva” atendiendo la ética del discurso proveniente de la TAC de Habermas (2002), en el mismo sentido se expondrá los abordajes teóricos del conflicto visto desde los estudios para la paz aunque no se pasará por alto las fuentes (sociológicas sobre todo) de su constitución.

1.1 Los conceptos Paz/Violencia

Desde su introducción al ámbito académico, el concepto de Paz ha estado vinculado al concepto de violencia, es decir, la forma en la que se ha entendido a la paz ha estado sujeta a la forma en la que se ha entendido la violencia⁷.

Johan Galtung considera que “la violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales” (1995: 314), ello permite abstraer dos variables: “efectivo” y “potencial” para construir un concepto un tanto matemático de la violencia: “la violencia [es] la causa de la diferencia entre lo potencial y lo efectivo [...] la violencia es aquello que aumenta la distancia entre

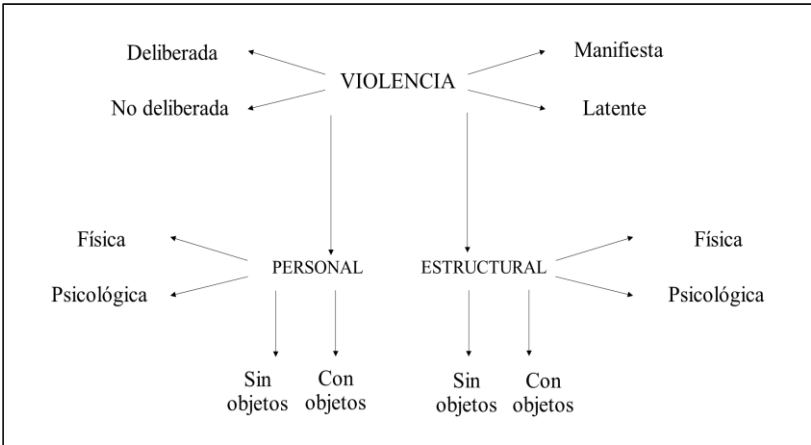
⁷ Si bien esto ha sido desde el análisis de los estudios para la paz (cuyo desarrollo inicia a mediados del siglo XX) huelga decir que a lo largo de la historia de distintas civilizaciones humanas, la paz ha aparecido como un ideal e intento del bienestar, así se encuentra en los griegos el término *eirene* que hace referencia a la unidad interior; el término *pax* romano que se vincula con el establecimiento del orden jurídico; el hebreo *Shalom* cuyo significado es paz con Dios; el árabe *sala'am* significa paz con Alá; el hindú *Shanti* y *ahimsa* significa espíritu templado, virtud suprema, paz mental; el chino *ho p'ing* y *p'ing ho* significa el espíritu templado, el orden político; y el japonés *heiwa* y *chowa* es la armonía (Cfr. Fisas, 1987: 72).

lo potencial y lo efectivo, y aquello que obstaculiza el decrecimiento de esa distancia” (Galtung, 1995: 314). Esta definición se aleja de reducciones conceptuales de la que fue objeto la violencia y le permite al autor un amplio campo por donde analizarla a través de distintas dimensiones.

Si la violencia se concibe en términos de influencia, presupone a alguien que influye una influencia y un modelo de influir, es decir; un sujeto, un objeto y una acción, éste es el caso evidente de una violencia directa completa, empero no siempre está completo este modelo y sin embargo persiste la violencia, hay ocasiones que alguno de los elementos (sujeto, objeto o acción) está ausente, cuando ello sucede se considera un violencia trunca, de ello resulta pertinente analizar las dimensiones de la violencia para después derivar tipos de violencia.

Siguiendo a Galtung (1995), hay seis dimensiones que permiten clasificar la violencia: 1) a partir de la de la distinción de la violencia *física* y la violencia *psicológica*; 2) hay que distinguir entre el enfoque *negativo* y la aproximación *positiva* de la influencia; 3) se tiene que distinguir si *hay o no objeto que reciba daño*; 4) distinguir *si hay o no sujeto (persona) actuante*; 5) se tiene que distinguir entre violencia *deliberada o no deliberada*; 6) distinguir entre la violencia *latente y manifiesta*. Estas diferenciaciones resultan oportunas para tipificar la violencia, que se ilustra en el siguiente esquema.

Esquema no.1. Tipología de la Violencia



Fuente: Johan Galtung, 1995: 236

Con este diagrama se puede decir que, toda limitación que aumenta la distancia entre lo potencial y lo efectivo puede ser deliberada o no deliberada a la vez que puede ser manifiesta o latente, y a partir de ello puede haber dos tipos de violencia: *la violencia personal* que a su vez puede ser física o psicológica, con objetos o sin objetos y; *la violencia estructural* que también puede ser física o psicológica, con objetos o sin objetos. De modo que la principal diferencia entre la violencia personal (que a la postre se le ha identificado como la violencia directa) y la violencia estructural es que en la primera hay un actor identificado que comete la violencia, mientras que en la segunda no hay un actor específico, en este caso se tratan de estructuras sociales que impiden que un determinado grupo tenga acceso a los recursos para cubrir sus necesidades, en otras palabras se trata de injusticias sociales.

Este análisis de la violencia permite construir la otra cara de moneda, la paz. Si bien, se define la paz como la ausencia de violencia, se hablará de paz negativa cuando se aluda a la violencia personal o directa, y de paz positiva cuando se observe y se trabaje para reducir la violencia estructural. Estos dos conceptos a su vez, son producto de los procesos socio-históricos de la humanidad, mismos que han marcado la senda del desarrollo en los estudios para la paz (por lo menos desde el siglo XX, donde se han institucionalizado), así podría decirse que ha habido tres etapas importantes en donde el concepto de paz/violencia ha cobrado significado.

Según Jiménez Bautista (2009) las etapas estarían caracterizadas por la introducción de los siguientes conceptos.

Tabla no. 1. Cuadro de las violencias y las paces

Violencia directa	- <i>Paz negativa</i> (Johan Galtung)
Violencia estructural	- <i>Paz positiva</i> (Johan Galtung) - <i>Paz imperfecta</i> (Francisco A. Muñoz)
Violencia cultural	- <i>Paz neutra</i> (Francisco Jiménez)

Fuente: Jiménez Bautista, 2009: 162

1.1.1 Los Estudios para la Paz

En tanto que los Estudios para la Paz se advierten como la exploración científica de las condiciones pacíficas para reducir la violencia, constituyéndose como una ciencia social aplicada y explícitamente orientada por valores (Martínez Guzmán, 2001: 72), se dice que son científicos porque se valen de los métodos y teorías de ciencias consolidadas para diagnosticar, tratar y prevenir situaciones de violencia con la firme intención de preservar la paz, se considera una ciencia social porque los fenómenos de la paz y la violencia razonados sólo tienen sentido dentro de comunidades humanas y está explícitamente orientado por valores para garantizar dignidad del hombre independientemente de la visión cultural desde donde se le observe.

Por su parte Johan Galtung menciona que estos estudios son “una investigación de las condiciones precisas –pasadas, presentes y futuras- para la realización de la paz, estará íntimamente conectada con la investigación del conflicto y la investigación del desarrollo” (1995: 113).

Por otro lado, la vasta producción proveniente desde distintas posturas epistemológicas ha permitido organizar los estudios en:

Estudios empíricos para la Paz: Comparación sistémica de las teorías con la realidad empírica, revisando las teorías y optando por los datos cuando chocan con la teoría.

Estudios críticos sobre la Paz: Comparación sistémica de la realidad empírica con valores, intentando (mediante palabras y acciones) cambiar la realidad que no está de acuerdo con los valores. *Los valores son más importantes que los datos.*

Estudios constructivistas para la Paz: Comparación sistémica de teorías con valores, ajuste de teorías a valores, produciendo visiones sobre la nueva realidad en la que *predominen los valores sobre las teorías.* (Galtung citado en Martínez Guzmán, 2001: 73).

A través de esta clasificación se anuncia una influencia de Habermas (1982); las ciencias empírico analísticas, histórico-hermenéuticas y críticas son motivadas por

el interés práctico, interpretativo y emancipatorio respectivamente. En la clasificación de los estudios para la paz que realiza Johan Galtung se observan estudios para la paz que centran su atención en las datos empíricos, si bien no hay estudios históricos hermenéuticos éstos se consideran propios de los estudios para la paz de tipo crítico dado que para emitir una crítica se hacen de un ejercicio interpretativo, empero ésta está, desde los estudios para la paz comprometida como una filosofía práctica para la transformación de las condiciones violentas en condiciones de paz.

Pese a que la clasificación coincide con el desarrollo histórico de la ciencia, la clasificación de los estudios no depende necesariamente de un contexto histórico específico, es decir, en la actualidad se siguen desarrollando estudios para la paz empíricos, críticos y constructivistas. Sin embargo comprender la evolución de los estudios para la paz hace más ilustrativo y permite comprender qué se ha entendido por ellos.

Martínez Guzmán (2001) considera que los estudios para la paz han evolucionado a largo de tres etapas:

La primera etapa se considera de 1930 a 1950, durante este tiempo la paz será identificada como la ausencia de guerra, se trata de una concepción heredada de la cultura romana (*absentia belli*: ausencia de guerra) que a la postre adoptará la denominación de *paz negativa*. Esta concepción de la paz es el resultado del esfuerzo por evitar la Segunda Guerra Mundial frente a los desastres de la Primera Guerra Mundial, surgiendo un intento riguroso de estudiar científicamente⁸ la guerra y su previsión para poder vivir en paz, la etapa está condicionada por la preocupación de los científicos por las consecuencias de los avances científicos atómicos, se enfocaran en desarrollar la polemología⁹. Es relevante el estudio de los conflictos, pero éstos serán entendidos como algo negativo que hay que superar, de ahí la terminología: resolución de conflictos. Por su parte la acción humanitaria

⁸ Por científicamente se entenderá la forma moderna, occidental, blanca y masculina de concebir la ciencia basadas en las posibilidades de cuantificación y experimentación (Cfr. Martínez Guzmán, 2001: 62)

⁹ Polemología proviene del griego *pólemos*, que en griego significa guerra contra los extranjeros

se conducirá por la “objetividad” producto de la ciencia occidental, defenderá la neutralidad y la independencia en sus actuaciones debiendo respetar la soberanía de los Estado-nación.

La segunda etapa, comienza en 1959 con la introducción de la noción de *violencia estructural* por Johan Galtung en el marco de la fundación del Instituto de Investigación para la Paz en Oslo, Noruega (*PRIO*), se populariza el término *Peace Research* Investigación de (sobre y para) la Paz con un sentido de *paz positiva*, relacionada con la creación de justicia social como satisfacción de las necesidades básicas, la paz positiva tiene que ver con el desarrollo de las potencialidades humanas encaminadas a la satisfacción de esas necesidades básicas, se inicia también con la *educación para la paz* vinculada con estos desarrollos. La introducción de la violencia estructural como categoría de análisis para enfrentarse a las desigualdades, se aplica tanto dentro de los Estados-nación como a las relaciones de los países de Tercer Mundo, de este modo se realizaron sutiles reflexiones sobre el imperialismo y neocolonialismo, mientras la acción humanitaria se vincula con la cooperación para el desarrollo y comienza a tener una previsión a futuro.

La tercera etapa, inicia en la década de los ochenta, una etapa menos académica y más ligada a los movimientos sociales, especialmente contra la carrera de armamento nuclear, su profundiza al problema de intervención militar y otras formas de violencia directa, represión e injusticia, se empeña en la búsqueda de alternativas para influir en la transformación de sistemas políticos, como sanciones no violentas, defensa no ofensiva y resolución de conflictos, desde los estudios feministas se introducen la perspectiva de género en la Investigación para la Paz, desde la acción humanitaria aparecen o se consolidan ONG como Acción Internacional contra el Hambre, Ayuda Médica Internacional, Intermón, y a partir del informe Willy Brand de 1980 se utiliza por primera vez la denominación Norte y Sur para aludir a las desigualdades ampliando el lenguaje propio de los estudios para la paz. En las relaciones internacionales se intenta superar el positivismo científico, de la masculinidad, y del colonialismo.

Para finales de la década los 80 e inicios de los 90, los análisis de *paz negativa* y *paz positiva* se complementan con las discusiones de *violencia simbólica*; categoría introducida por Pierre Bourdieu en la década de los 70 y retomada por Johan Galtung en 1990 para proponer el concepto de *violencia cultural* con el cual se pretende señalar todo aquello que en el ámbito de la cultura legitime y/o promueva tanto la violencia directa como la violencia estructural, para contrastar esta violencia cultural Galtung introducirá el concepto de Paz Cultural; “aquellos aspectos de una cultura que sirven para justificar y legitimar la paz directa y la paz estructural (2003: 216), por su parte la UNESCO hablará de Cultura de Paz.

En los estudios del conflicto se deja de hablar de “resolución” para adoptar, en un principio el término “gestión”, y actualmente el término “transformación”, desde la relaciones internacionales se introduce la concepción de “sociedad civil global” que rompe con el trinomio Estado-nación-seguridad, soberanía y plantea incluso una nueva relación con la Tierra. Mientras que la ONU a través del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Humano comenzará a hablar del desarrollo humano desligado del crecientito económico y recuperando la noción de potenciación de las capacidades y oportunidades.

Francisco Jiménez Bautista introduce en esta tercera etapa el concepto de *paz neutra*; “frente a la violencia cultural es posible situar la paz neutra que configura y entiende un marco diferente de acción caracterizado por la implicación activa de las personas en la tarea de reducir la violencia cultural (simbólica)” (2009: 156), con ello se asume a los sujetos como responsables de cooperar para la construcción de un estado de paz libre de cualquier tipo de violencia cultural, siguiendo con el autor;

La paz neutra pretende neutralizar en nuestros espacios de convivencia todo signo de violencia cultural y/o simbólica que no significa ser neutral con tales violencias, sino todo lo contrario: supone tomar partido, ser parcial, tener un interés muy concreto por trabajar frontal y radicalmente en contra de ellas (las violencias culturales y/o simbólicas) (2014: 21).

Una vez más, el interés del conocimiento propuesto por Habermas se hace presente en el concepto de paz neutra propuesto por Francisco Jiménez que está

comprometido en desarrollar una teoría con un interés emancipatorio, con ello sitúa su propuesta como crítica comprometida con la búsqueda de la paz y la justicia (Cfr. Jiménez, 2014: 20-21). Vale decir que la propuesta se sustenta en dos tesis:

- a) Primera tesis. No existe ninguna sociedad neutral, ninguna persona es neutral, y por lo tanto, la neutralidad no existe (esta tesis es la que nos anima a trabajar por ella), ya que la tarea humana es neutralizar los espacios, las culturas, los signos, los mitos, los símbolos, las identidades, etc., de violencias culturales y simbólicas. [...]
- b) Segunda tesis que defendemos: Desde nuestro punto de vista, la neutralidad es la base de toda relación social ya que con el respeto al «otro» se desvalorizan las distintas formas de violencia (directa, estructural y cultural y/o simbólica) (Jiménez, 2014: 21-22)

En el entendido de una artificiosa neutralidad de las ciencias positivas, desde la postura de Jiménez se recupera la neutralidad como algo inexistente, algo utópico y deseable, motivo por el cual luchar, como aspiración utópica a la que toda sociedad debe tender, el concepto y la práctica efectiva de la paz neutra puede llevar a mejorar considerablemente las relaciones intra e intersociales, la idea es aspirar a una cultura neutral, caracterizada por una actitud de comprensión y tolerancia hacia la cultura del “otro”, que se manifiesta en relaciones solidarias y una valoración positiva de la diferencia como elemento enriquecedor propio.

Por otro lado, Francisco Muñoz argumenta que toda definición de paz ha tomado como contracara la violencia, o se han definido a partir de ella, y por lo tanto se termina hablando de lo que no es paz, en ese sentido introduce el concepto de *paz imperfecta* para señalar:

Todas aquellas situaciones en las que conseguimos el máximo de paz posible de acuerdo con las condiciones sociales y personales de partida [...] estas experiencias y espacios en los que los conflictos se regulan pacíficamente, es decir en los que las personas y/o grupos humanos optan por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros. La llamamos imperfecta porque, a pesar de gestionarse pacíficamente las controversias, convive con los conflictos y algunas formas de violencia. (Muñoz en López, 2004: 899)

Se trata de una paz inconclusa, de una satisfacción de lo que se ha logrado por establecer la paz, hace hincapié en el rescate de los espacios de paz en la historia y apela a ellos para gestionar las condiciones que en el presente impide alcanzar la paz confiando en las acciones de los humanos realizan para potenciar las posibilidades de sus pares.

1.2 Filosofía para hacer las Paces

Entre los estudios para la paz se construye una filosofía para la paz¹⁰, ésta es entendida como: “una reconstrucción normativa de las competencias de los seres humanos para hacer las paces, con atención vigilante a las razones y sentimientos que se expresan desde las diferentes investigaciones para la paz” (Martínez Guzmán, 2001: 24).

La razón está íntimamente vinculada con el saber, no obstante no hay un saber único, en el mundo coexisten una amplia diversidad de saberes, en atención a ello Martínez Guzmán dejará de hablar de una *filosofía para la paz* y optará por utilizar la denominación de *filosofía para hacer las paces*, pues frente a esa diversidad de saberes no habría una razón única que dictará la forma de hacer la paz, sino múltiples saberes que dictan formas de hacer las paces.

En tanto las capacidades de dar razones se constituyen como el punto medular de la definición de la filosofía para la paz se busca una racionalidad ligada a las condiciones de comprensión y acuerdo universal entre todos los seres humanos, Martínez Guzmán va encontrar el desarrollo de esa racionalidades a través de lo que denomina “filosofía discursiva” proveniente de Apel y Habermas.

Es pertinente tener presente que para Habermas la función de la filosofía es la de vigilante e intérprete de la racionalidad, es decir, la filosofía se encargará de guardar

¹⁰ Martínez Guzmán entiende la filosofía de manera sencilla como: “el conjunto de capacidades humanas de pedirnos y darnos razones o expresar sentimientos por lo que nos hacemos a nosotros mismos y a la naturaleza” (2001: 24).

o vigilar y mediar o interpretar los diferentes saberes y los mundos de la vida cotidiana.

Para Habermas la competencia comunicativa es la capacidad humana de comunicarse y entenderse. Las reglas de la pragmática formal son la reconstrucción normativa de las posibilidades humanas de comunicación. Las reglas de los estudios para la paz son las reconstrucciones normativas de las posibilidades humanas de poder vivir en paz.

Siguiendo a Martínez Guzmán, desde la filosofía discursiva se transforma el quehacer de reconstrucción de las condiciones de posibilidad de toda la experiencia heredada de Kant, en reconstrucción de las condiciones de posibilidad de comprensión entre los seres humanos desde una teoría de la racionalidad que ahora pone el énfasis en lo que hacemos al hablar, cuando damos razones de lo que hacemos por medio del lenguaje en contextos de comunicación, para ello se busca una actitud performativa:

que supone la interrelación personal del sujeto que comprende a otros y reconocimiento simétrico de unos y otros como personas sujetos de actos de habla, ligados solidariamente en procesos de comprensión y acuerdo, los cuales sólo son posibles con el reconocimiento universal de todo ser humano como persona-sujeto de actos de habla (2001: 26)¹¹

Una genuina comprensión desde la perspectiva del participante, pasa por el reconocimiento de las razones y los sentimientos de la otra y el otro a quien tenemos que comprender, es decir pasa por la atribución del otro de las mismas pretensiones de validez de lo que dice, que nosotros tenemos: verdad, veracidad e inteligibilidad¹². Ante ello se presenta la intersubjetividad como punto nodal del cambio de concepción de la racionalidad instrumental a la propuesta habermasiana

¹¹ Esa actitud performativa; del hacer cosas diciendo cosas, es propio de la Teoría de los Actos de habla de Austin y que a su vez forma parte medular de la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas.

¹² Si bien desde la pragmática universal que propone Habermas se consideran en un principio cuatro pretensiones de validez: inteligibilidad, verdad, veracidad y rectitud normativa, parece ser que en la propuesta de Martínez Guzmán esta última se pasa por alto.

de la racionalidad comunicativa que su vez se hace de una teoría de la argumentación (pretensiones de validez).

Ese papel de reconstrucción se transforma en análisis de la *praxis* lingüística de la comprensión, en reconstrucción racional del *know how* del sujeto capaz de hablar y actuar y de distinguir entre emisiones válidas y no válidas, es una reconstrucción de las condiciones que hacen válida una emisión por un ser humano en un contexto comunicacional en el cual se llega a una comprensión de las razones de validez de las interacciones humanas. En tanto reconstrucción racional, esas condiciones tienen una función crítica de las desviaciones que ocurren cuando unos seres humanos engañan a otros, una función constructiva que con sus pretensiones universales amplía el horizonte de análisis y una función de conocimiento teórico competitivo porque la reconstrucciones racionales llegarán a describir universales de manera trascendental (Cfr. Martínez Guzmán, 2001: 26).

En la tarea de la reconstrucción de las intuiciones que sobre la idea de paz se tiene, la filosofía para la paz emplea metodológicamente los siguientes pasos (Cfr. Martínez Guzmán, 2001: 161- 167):

1) Se parte del mundo en que vivimos –*el mundo de la vida*- y de las intuiciones que tenemos de cómo hacernos las cosas –*saber cómo*-. La reconstrucción racional de cómo deberíamos hacernos las cosas para transformar nuestros conflictos con miras a la idea de paz, es una reconstrucción de las posibilidades que tenemos de hacer las cosas de una u otra manera.

2) En tanto que en el mundo de la vida se encuentran nuestras relaciones, se supone el reconocimiento de nuestras posibilidades de actuación, a nuestras actitudes, a nuestras competencias. Si queremos organizar nuestra vida de cara a la idea de paz, tenemos que reconstruir el horizonte normativo que nos proporcione los criterios para organizar nuestra conducta. Es una reconstrucción de la competencia para la paz.

3) Profundizar en la *fenomenología lingüística de nuestra experiencia moral* para aprender cómo relacionamos el horizonte del mundo de la vida del que partimos con el horizonte de la normatividad que reconstruimos.

4) Otra manera de reconstruir el horizonte normativo de lo que deberíamos hacer para vivir con miras a la idea de paz va más allá de la reconstrucción de competencias individuales, consiste en considerar los procesos colectivos de aprendizaje, la situación de la humanidad como problema ético.

5) Tenemos que aprender a desaprender las distorsiones de nuestras pretensiones universales arraigadas en nuestra propia tradición si queremos entendernos con otras tradiciones y culturas, tenemos que desaprender individual y colectivamente la guerra, la violencia, la injusticia, la exclusión del otro en nombre de ciertas interpretaciones de nuestra racionalidad.

Si bien, Martínez Guzmán no oculta que el pensamiento de Habermas haya influido en la construcción de su filosofía para hacer las paces, en tanto que la razón, y más precisamente la necesidad de darnos y comprendernos (intersubjetivamente) esas razones en un mundo de la vida compartido se convierte en el centro de su propuesta filosófica, parece pertinente hondar en la TAC de Habermas para identificar el cómo es que la racionalidad, concepto propio de la filosofía, se yergue en el ámbito de la sociología, puesto que introducirse en ésta resulta conveniente para comprender los actos que se vienen desarrollando en una situación de conflicto, ello permitirá saber que tan cerca o distanciados se está de la idea de paz.

Dado que la propuesta filosófica de Martínez Guzmán es de tipo deontológica y axiológica, es decir; preocupada por el deber ser de una argumentación de la razón, obvia la racionalidad comunicativa para partir en busca de una ética del discurso necesaria para enlazar con la idea de paz, pasa por alto las racionalidades instrumentales y con ello la distinción de los tipos de acción que se dan tanto en el mundo de la vida como en el sistema.

En otras palabras, en su intención deontológica de construir una filosofía para la paz se hace del concepto de racionalidad comunicativa de Habermas y asume que todas las acciones han de ser del tipo comunicativas insertas en el mundo de la vida, pero desatiende que la sociedad del capitalismo tardío en la obra de Habermas ha de entenderse en la conjunción del mundo de la vida y el sistema, es decir el mundo de la vida y el sistema (con sus racionalidades y acciones) conforman juntas la sociedad, pese a que prevalece la colonización del mundo de la vida por el sistema, no se puede entender a la sociedad tardocapitalista ni sólo desde el sistema ni sólo desde el mundo de la vida, la sociedad ha de entenderse en su relación recíproca entre mundo de la vida y sistema.

Se podrá objetar que lo que obvia Martínez Guzmán no es la racionalidad comunicativa sino la racionalidad estratégica de hecho, pues la racionalidad comunicativa es empleada como medicina a los estragos provocados a una racionalidad estratégica, en cualquiera de los casos parece pertinente el tener presente tanto la racionalidad estratégica como comunicativa en pro de una análisis que no descalifique *a priori* cualquier intencionalidad.

1.3 El conflicto, emergencia temática de los estudios para la paz

El conflicto se configura como uno de los principales objetos de investigación de los estudios para la paz, si bien se ha desarrollado una extensa literatura desde esta área de estudios, incluso existe el esfuerzo de impulsar una ciencia especializada en su abordaje; “conflictología” (Vinyamata, 2015), resulta pertinente rescatar las aportaciones que se hacen para su estudio provenientes principalmente desde la sociología.

Silva García (2008) hace una diferenciación en la teoría sociológica e identifica: teorías de conflicto y teorías de la cooperación. De las teorías sociológicas conflictualistas deriva dos variantes históricas: marxista y teoría sociología liberal sobre el conflicto, la diferencia obedece a los enfoques políticos que poseen, es decir como abordan el poder.

La teoría sociológica conflictualista marxista nace a mitad del siglo XIX en Alemania, Francia e Inglaterra promovida principalmente por Karl Marx y Federico Engels y se extendió hasta el siglo XX, esta corriente tiene como unidad básica de análisis la clase social, es decir, el marxismo concibe a la sociedad como un cuerpo de organizaciones integrado y dividido entre distintas clases sociales con intereses enfrentados, a lo largo de la historia el conflicto de clases ha estado protagonizado por: esclavos y patricios, siervos y señores feudales, proletarios y burgueses, etc., esta lucha de clases sociales ha sido el motor de cambio de la sociedad (Cfr. Marx y Engels, [1847] 2011). En el prólogo a la *Crítica de la economía política* Marx sintetiza gran parte de sus tesis que constituye la teoría sociológica conflictualista:

En la producción social de sus existencia, los hombres establecen determinadas relaciones, necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a un determinado estadio evolutivo de sus fuerzas productivas materiales. La totalidad de esas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad la base real sobre la que se alza el edificio [*Uberbau*] jurídico y político, y a la cual corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material determina [*bendingen*] el proceso social, político e intelectual de la vida en general. No es la conciencia de los hombres lo que determina su ser, sino, por el contrario, es su existencia social lo que determina su conciencia. En un estudio determinado de su desarrollo, las fuerzas productivas materiales de la sociedad entran en contradicción con las relaciones de producción existente o –lo cual sólo construye una expresión de lo mismo- con las relaciones de producción dentro de las cuales se habían estado moviendo hasta ese momento ([1859], 2008).

El desarrollo teórico del Marx se cimenta en la condición material de la existencia del hombre, la provisión de alimento, casa, vestido y seguridad está condicionada por las relaciones que los individuos entablen con la naturaleza y entre ellos mismos para la satisfacción de sus necesidades, en tanto que no todos pueden realizar las mismas actividades surge la división del trabajo como forma de organización de la comunidades, misma que lleva aneja una particular forma de producción, con ello

emerge el conflicto como resultado de la desigualdad de acceso a los bienes producidos y la explotación de unos sobre otros.

Empero el conflicto en la obra de Marx si bien viene dado por las contradicciones entre las fuerzas sociales productivas y las relaciones de producción, el conflicto trastoca a la “superestructura”, es decir el conjunto de condiciones (políticas, jurídicas e institucionales) sobre las que los individuos establecen sus propias percepciones del mundo: “las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o, dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder espiritual dominante” (Marx y Engels, [1846] 1987: 50). De este modo los intereses de los dominantes pueden ser presentados al conjunto de la sociedad como los intereses de la generalidad de los miembros que constituyen la sociedad.

De acuerdo con Benjamín Tejerina:

El conflicto es la forma en que se manifiesta históricamente las contradicciones ente las fuerzas materiales de producción y las relaciones de producción. Aunque el conflicto tenga sus raíces en la dominación económica, ésta siempre se presenta relacionada con alguna forma de dominación política” (1991: 52).

Para no perder de vista el punto de la teoría conflictualista marxista, se establece que en la actual etapa de la sociedad las contradicciones que subyacen al conflicto se encuentran entre el trabajo y el capital.

Por su parte el conflictualismo liberal fue influenciado por Georg Simmel a comienzos del siglo XX en Alemania, y terminó desarrollándose en el resto de Europa y Estados Unidos a mediados del mismo siglo con Ralf Dahrendorf¹³ y Lewis Coker¹⁴, para ello la sociedad ciertamente se encuentra estratificada en clases

¹³ Dahrendorf (1990) propone un modelo teórico que intenta explicar la formación de grupos antagonicos más allá del proletariado, como ecologistas, feminista, estudiantes, etc., pues parte de la idea que Marx habría reducido todos los conflictos sociales a conflictos de clase, y en todo caso no todo conflicto desemboca en una revolución, con ello proponía que propiedad de medios de producción y clase social pueden ir disociados, de modo que la clave estructural del conflicto social es el poder que se basa en la desigual distribución de autoridad entre personas y grupos de la sociedad.

¹⁴ Lewis Coker (1961) intenta rescatar las funciones integradoras del conflicto, asumiendo que ciertas formas de conflicto son necesarias para el mantenimiento de la identidad, de la cohesión y de la

sociales, sin embargo la categoría resulta limitante para explicar otros conflictos sociales e incluso conflictos que se dan dentro de la misma clase, es por ello que proponen la categoría de “grupo social” para identificar las partes que se encuentran en conflicto, así el conflicto se manifiesta como una lucha de grupos sociales intereses distintos.

Por su parte George Simmel (2010), considera que el objeto de la sociología se configura a partir de las fuerzas relacionales y formas mediante las cuales los individuos socializan, estas formas se encuentran en las acciones recíprocas de los individuos que comparten un mundo particular, es decir, las acciones recíprocas de unos sobre otros hacen la sociedad, éstas tienen distintas formas, dependiendo los intereses de cada individuo.

En este sentido, el conflicto en Simmel se constituye como una forma de acción recíproca, en la que, no obstante su configuración se asienta sobre la diferencia (la evasión o la indiferencia, en cuyas acciones no hay reciprocidad sería una forma no relevante para la sociología, no el conflicto, que supone la confrontación de intereses), es la misma diferencia la que hace reproducir la acción recíproca, de modo que el conflicto resulta bajo determinadas condiciones sociológicamente productivo en tanto que se supone integrativo para la unidad social.

La diferenciación conflictualista obedece a que no todos los conflictos del siglo XX obedecen a la clase, pues los conflictos pueden presentarse como religiosos, étnicos, de género, generacionales, etc., por otro lado la categoría clase connota un referente económico principalmente, empero los conflictualistas liberales identifican otros aspectos como políticos, culturales y de personalidad incluso más relevantes que la propia clase, es por eso que para ellos no hay contradicciones que puedan ser calificadas como antagónicas e irreconciliables, eso depende de las peculiaridades de cada conflicto.

Por otro lado, a la teoría conflictualista (tanto marxista como liberal) se contraponen la teoría estructural funcionalista que considera la cooperación como motor de la

delimitación de un grupo social, pues éste le permite depurar lo innecesario y generar resistencia frente a los embates externos del grupo.

sociedad, defiende el cambio paulatino y la evolución pacífica, aunque en realidad poco le importaba el cambio social, pone más atención al orden y a la estabilidad social, su precursor ha sido Émile Durkheim y su principal exponente Talcott Parsons, para quien la sociedad se encuentra conformada por estructuras y éstas a su vez, por superestructuras, las cuales forman el sistema social, cuyas partes tienen por objeto la realización de tareas que desempeñan de forma armónica que permite la estabilidad social, el conflicto ha de ser superado por el sistema mediante asistencia especializada.

Esta división que ofrece Silva (2008) entre teorías sociológicas conflictualistas marxistas, liberales y estructural funcionalistas permite construir un mapa del estado de la cuestión de la teoría sociológica del conflicto para identificar los influjos que éstas han tenido sobre el abordaje del conflicto en los estudios para la paz.

No obstante hay posturas mucho más radicales que no deben perderse de vista como las de Alfaro Vargas y Cruz Rodríguez (2010), para estos autores se hace imprescindible la separación entre marxismo y teoría del conflicto social, pues según su argumento la asunción del marxismo como expresión de la teoría del conflicto es una tergiversación por parte de la derecha, y esto porque la teoría del conflicto social marxista se fundamenta en las condiciones de propiedad dentro de la producción, por lo que el equilibrio social es un caso especial de desequilibrio, así el marxismo pierde su visión de producir una transformación social, por tanto el marxismo no es una teoría del conflicto social, en él no cabe la idea de consenso, la teoría marxista es una teoría del movimiento en donde ni el equilibrio ni el desequilibrio existen, sólo existe la tensión producto de las contradicciones sistémicas que conllevan la superación del sistema social, del modo de producción capitalista.

Desde los estudios para la paz, se parte de la idea que el conflicto es inherente a las relaciones sociales del hombre, representa una oportunidad de cambio y trascendencia frente a una situación caótica, pero no por ello el conflicto ha de suponer una situación violenta, aunque toda situación violenta presupone un conflicto (Fisas, 2001) y todo conflicto no atendido a tiempo puede desencadenar en una situación violenta (Galtung, 2004). De acuerdo con Ruíz Jiménez:

Podemos definir el conflicto como aquellas situaciones de disputa o divergencia en las que existe una contraposición de intereses, necesidades y sentimientos, objetivos, conductas, percepciones, valores y/o afectos entre individuos o grupos que definen sus metas como mutuamente incompatibles. El conflicto es algo consustancial e ineludible en la naturaleza humana y puede existir o no una expresión violenta de las incompatibilidades sociales que genera (citado en López Martínez, 2004: 152)

Según Sonia Paris los estudios del conflicto desde los estudios para la paz han evolucionado a partir de tres etapas, denominadas: fundaciones, construcciones y reconstrucción, caracterizadas por el uso del término: resolución del conflicto, gestión del conflicto y transformación del conflicto:

Tabla no. 2. Abordajes del conflicto en los estudios para la paz

Fundaciones (De la década de 1950 a 1960)	→	Resolución	Peace Research Laboratory Journal of Conflicts Resolution Kenneth Boulding Johan Galtung
Construcción (De la década de 1970 a 1980)	→	Gestión	Universidad de Harvard Adam Curle Elise Boulding
Reconstrucción (A partir de 1990)	→	Transformación	Nuevo concepto de poder Participación, cooperación Percepción, diálogo Reconocimiento Empoderamiento

Fuente: (Paris, 2005: 159)

Vicent Martínez (2001) sostiene que la denominación más académica ha sido “Resolución de los Conflictos”, se basa en la necesidad de comprender la evolución y finalización de los mismos de modo que trata de desarrollar estrategias y habilidades para enfrentarse a sus resultados destructivos, sin embargo la terminología “resolución” parece dar la impresión de que el conflicto era algo no deseable que debía ser eliminado o al menos reducido, se le crítica si realmente se puede resolver un conflicto o si su resolución es, en muchos casos, un objetivo

deseable. Por otro lado, la denominación “gestión de conflictos” (*managment*), supone que los conflictos siguen determinados modelos o dinámicas que se pueden entender, prever y regular, se reconoce que los conflictos no se resuelven en el sentido de deshacerse de ellos, más bien se enfatizan sus consecuencias y componentes destructivos, empero sus objeciones se centran en que realmente las interacciones humanas no responden a la misma lógica de las cosas del mundo físico, desde los estudios para la paz este término resulta ser demasiado práctico y técnico, cuando los conflictos demandan una problematización más profunda. En las últimas décadas se ha posicionado la denominación “transformación del conflictos” donde no sólo interesa eliminar o controlar el conflicto sino describir su naturaleza dialéctica, el conflicto considera un fenómeno que transforma los acontecimientos, las relaciones humana en las que ocurre, incluso a sus mismos creadores, es un elemento necesario en la construcción y reconstrucción de las relaciones humanas transformadoras de la realidad y organización social, sus características podrían ser las siguientes:

- a. La transformación de los conflictos cambia las formas de comunicación. En momentos de alta tensión la transformación y la mediación consisten en recuperar las posibilidades de comunicación entre la partes
- b. La transformación cambia las percepciones de una o uno mismo, de las otras y de los otros y de los temas que producen el conflicto
- c. La transformación de los conflictos ayuda a la descripción de su naturaleza dialéctica. Precisamente la asunción de esta naturaleza dialéctica hace que la descripción de un conflicto no sea mera descripción, sino que resalte también la naturaleza prescriptiva de la reconstrucción de las maneras de percibir los conflictos, si el conflicto no se transforma y se mantiene inalterable puede seguir el modelo destructivo. La transformación del conflicto describe su dinámica y prescribe la alternativa.

Entre las ciencias sociales se ha extendido una percepción negativa del conflicto, incluso esa misma percepción fue la que orientó las primeras investigaciones de la

paz; como una manera de reducir el conflicto, la guerra, después de ellos se dio paso a la demás etapas. Con ello han surgido dos versiones de ver el conflicto: una negativa y la positiva, Cascón Soriano señala algunas características de cada concepción.

Tabla no. 3. Percepción positiva y negativa del conflicto

Percepción negativa del conflicto	Percepción positiva del conflicto
<ul style="list-style-type: none"> • En primer lugar, se centra en la relación con la forma en la que tradicionalmente se resuelve un conflicto. Es decir, por medio de la violencia, la anulación de las otras partes, la guerra, etc. • En segundo lugar, la falta de tiempo, energía y ganas por parte de la gente de transformar un conflicto. • En tercer lugar, nuestra falta de educación para transformar el conflicto de forma positiva. • En cuarto lugar, nuestra resistencia al cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> • En primer lugar, destaca la diversidad y la diferencia desde la cooperación y la solidaridad. Convivir en la diferencia lleva a las divergencias, a las disputas y a los conflictos. • En segundo lugar, sólo en la medida que entramos en conflicto la sociedad puede cambiar. • En tercer lugar, tiene en cuenta que abordar el conflicto se puede convertir en una oportunidad para aprender.

Fuente: elaboración propia con base en Cascón (2001: 6-7)

Desde la perspectiva de Cascos (2001) el conflicto no se entiende como negativo o positivo en sí mismo, más bien, eso depende de los mecanismos que se emplean para regularlo; puede ser negativo mediante la anulación de los otros o positivo cuando se hace presente la transformación creadora entre las propias tensiones de los conflictos. En todo caso, los estudios para la paz optan por ver al conflicto desde una visión positiva, es decir como una oportunidad de cambio de una situación caótica por medio de la transformación, en la que la cooperación, el reconocimiento y la comunicación serán parte importante del método de transformación.

De acuerdo con Fisas: “el estudio del conflicto supone, entre otras aspectos, abordar sus raíces más profundas, su evolución, vinculaciones actores y posibilidades de regulación y transformación” (2001: 30). Los estudios del conflicto y los estudios

para la paz se coordinan para preservar la paz (*peace-keeping*), hacer la paz (*peace-making*) y construir la paz (*peace-boulding*).

Lederach (1993) destaca la importancia de distinguir entre un “conflicto genuino” que se sostiene en las diferencias esenciales, los asuntos y puntos concretos de incompatibilidad como son: los intereses, necesidades y deseos de cada uno, las diferencias de valores, las cuestiones concretas del dinero, tiempo, tierra, derechos, etcétera; mientras que un “conflicto innecesario” se basa en cuestiones que tiene que ver con la percepción, de modo que el conflicto deriva de la mala comunicación, los estereotipos, la desinformación, o malos entendidos.

El conflicto puede ser visto como un proceso, un ciclo o una progresión, de acuerdo con Cascón (2001) ese proceso tiene su origen en la insatisfacción de necesidades, a partir de ese momento se produce un aumento en las tensiones, para Vinyamata (1999) estas tensiones toman la forma de una escalera, cada peldaño incrementa la tensión y es precedido por un periodo de interiorización, preparación o descanso del esfuerzo invertido, los primeros peldaños están caracterizados por la pérdida de la confianza, la pérdida de la comunicación y éstos pueden llegar a adquirir dimensiones violentas si no son regulados de forma adecuada en tiempo preciso.

Por su parte Entelman (2009), observa que el ciclo de un conflicto se ve evidenciado por el aumento o disminución del nivel de intensidad y que la dinámica del conflicto puede incluir escaladas, desescaladas, o estancamientos transitorios. En tanto que, desde la perspectiva de la transformación de los conflictos, éstos no se resuelven, sino se trascienden, es decir se pasan de situaciones de violencia a situaciones en que las partes pueden llegar a acuerdos, el estancamiento puede ser una etapa en la que ninguna de las partes sede.

Lederach (1998) hace una distinción entre proceso y progresión del conflicto, el proceso son aquellas actividades que se llevan a cabo para abordar cada una de las etapas por las que pasa el conflicto, mientras que el conflicto va progresando con el paso del tiempo y origina cambios en sí mismo. Entender el conflicto como una progresión implica tomar en cuenta el tiempo necesario para el mantenimiento de la paz, para ello es importante considerar los conceptos de: la “transformación”

que representa el cambio de un estadio a otro, mientras que la “sostenibilidad” se refiere al mantenimiento de esos cambios en el paso del tiempo.

Los estadios a lo que hace referencia Lederach son presentados por Sonia Paris:

Tabla no. 4. Estadios del conflicto

Estadios	Caracterización
Conflicto latente	La gente no tiene conciencia de las injusticias producidas por el poder. Para la concienciación de la gente de este hecho se necesita la educación. El educador debe intentar dar conciencia de las relaciones desiguales y de la necesidad de restablecer la igualdad.
Confrontación	Al aumentar la conciencia de uno mismo y de las relaciones se hacen demandas para el cambio. Raramente esas demandas se escuchan inmediatamente y se llevan a cabo. Se necesita la entrada de abogados o defensores que trabajen y ayuden al cambio. Aquí no hay alta conciencia del conflicto. La confrontación muestra toda una serie de voces que manifiestan como el conflicto será dirigido y expresado. Esas voces pueden ser violentas o no violentas o ambas a la vez
Negociación	El cambio restablecerá el poder en las relaciones. De esta forma se producirá un nuevo reconocimiento entre todos que aumenta la participación. La negociación significa que la gente puede imponer su propia voluntad por ellos mismos, pero teniendo en cuenta que trabajar con el otro lado para conseguir sus objetivos
Mantenimiento de la paz	La negociación y la mediación han reestablecido las relaciones. Hay un aumento de la justicia y las relaciones son más pacífica

Fuente: (Paris, 2004: 86-87)

El conflicto tiene su raíz cuando existe una contradicción entre al menos dos objetivos, el asunto es si dicha contradicción se puede trascender (ir más allá) o se ocupan métodos violentos para resolverlo.

Galtung (2004) hace una analogía del conflicto con un padecimiento médico, en el cual se necesita hacer un “diagnóstico” que indique que tan grave es el problema,

un “pronóstico” del que derivan las consecuencias de no atenderlo a su debido momento y, el “tratamiento” que debe prescribirse para resarcir la enfermedad. Ello hace evidente la necesidad de realizar un análisis del conflicto para conocer, en primer momento su estructura y las estrategias que lo sostienen.

Fisas considera que para hacer un diagnóstico serio del conflicto es pertinente identificarlo en relación a cinco aspectos:

1. Los actores principales. Hay que identificar sus partes sus interrelaciones, que pueden variar a lo largo del conflicto, los mecanismos por los que intentan movilizar a la gente su nivel de compromiso en el conflicto, la personalidad de quienes detentan el poder o quienes tienen influencia [...]
2. Los litigios. Pueden venir por una diferente definición de la situación, por existir un litigio de intereses (sobre el reparto de los recursos escasos, como el poder político, la economía, el territorio, el prestigio, la legitimidad, los privilegios, la sucesión, la cultura, etc.), por un desacuerdo sobre objetivos y medios (¿Qué táctica y estrategia seguir?, desacuerdos entre los extremistas y los moderados, entre los que quieren negociar y los que quieren más violencia, litigios sobre los valores (¿Quién decide lo que está bien y lo que está mal? ¿Qué es lo importante?, litigios sobre la identidad colectiva, que se siente amenazada, y litigios irracionales, en los que prevalece el odio y la venganza [...]
3. La estructura de oportunidad. Hacen referencia a las “relaciones de poder” de las partes enfrentadas y a los factores del entorno favorables o desfavorables al uso de la violencia armada [...]
4. Liderazgo y estrategia. Las poblaciones se meten en lucha cuando sus jefes políticos y/o militares hinchán pequeños conflictos y avivan sentimientos de odio latentes [...]
5. Dinámica del conflicto. Después de que ha sobrepasado el nivel de violencia los esfuerzos deben centrarse en la pacificación (*peace-*

making) y el mantenimiento de la paz (*peace-keeping*). Los pacificadores tienen como misión poner fin a la violencia y encontrar un compromiso político (2001: 32)

Por otro lado, trazar un mapa resulta de gran utilidad, por medio de los siguientes pasos: 1) preguntarse cuál es el problema; 2) preguntarse cuáles son los implicados; 3) preguntarse qué desean los otros realmente; 4) identificar las opciones al problema (Cornelius y Faire, 1998).

En tanto que el conflicto se hace presente a partir de la confrontación de dos posturas, es relevante atender las actitudes que ellas adoptan, Cascón (2001) ha desarrollado un plano cartesiano que permite pronosticar el camino del conflicto según las actitudes de las partes implicadas, el plan está construido a partir de eje que representa las relaciones y el otro eje lo constituyen los objetivos de las personas.

Esquema no. 2. Actitudes frente al conflicto.



Fuentes: Cascón, 2001: 8

Con ello se tienen cinco actitudes, que las partes implicadas en un conflicto pueden adoptar:

1. Competición, se sobreponen los objetivos personales sobre la relación con la otra parte, la lógica en este cuadrante es “yo gano-tú pierdes”.
2. Evasión, se caracteriza por otorgar poca importancia a la relación y a los objetivos, no interesa abordar el conflicto u otorgarle la importancia requerida, la lógica en este cuadrante es “yo pierdo-tú pierdes”
3. Sumisión, se antepone la relación a los interés de las partes implicadas, de modo que se ven obligados a ceder, la lógica de este cuadrante es “yo pierdo-tú ganas”
4. Compromiso, es una actitud que se asume cuando las partes implicadas en el conflicto están interesadas en mantener buena relación, pero también están interesadas en lograr sus objetivos, de modo que en determinados momentos se ven obligadas a ceder, la lógica no es ganar- ganar sino el negociar.
5. Cooperación, se presenta cuando las partes implicadas en el conflicto están interesadas en mantener una buena relación y no ceden el interés de sus objetivos, más bien se involucran en que las otras partes logren sus objetivos o que estos se enlacen con los del otro, la lógica que aquí prevalece es la de “ganar-ganar”

La transformación de los conflictos (Galtung, 2004) se sustenta en que si bien el conflicto se entiende como un contradicción e incompatibilidad de metas, éste puede ser transformado a través del diálogo, la creatividad y la imaginación. En este sentido, si el diálogo es una oportunidad de transformación, resulta pertinente establecer los criterios sobre los cuales construir un diálogo eficiente y confiable que realmente conduzca a la paz y no resulte engañoso.

Se asume que esos criterios estarán determinados por la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, misma que a su vez se ha desdoblado en la ética comunicativa que se viene trabajando desde los estudios para la paz.

Capítulo II

Teoría de la Acción Comunicativa

La *Teoría de la Acción Comunicativa* (TAC) se inserta dentro de la corriente de la teoría crítica (TC) que corre desde Marx hasta la Escuela de Frankfurt, intenta acceder al complejo de la comprensión social por medio de la interacción de la comunicación humana (respuesta a la influencia del giro lingüístico a las ciencias sociales y humanidades), rompiendo con distintos paradigmas antecesores en la sociología y de la filosofía (deudores del *ego cogito* cartesiano) que impedían acceder, por un lado, a la comprensión de la sociedad en su inconmensurable complejidad y por otro, continuar la crítica y, a la vez, los derroteros de la emancipación que plantea la modernidad¹⁵ a la sociedad.

En ese sentido, Habermas (2002) se propone: 1) desarrollar un concepto de racionalidad capaz de emanciparse de los supuestos subjetivistas e individualistas que han predominado en la filosofía y teoría social moderna; 2) construir un concepto de sociedad en dos niveles que integre los paradigmas de *sistema* y *mundo de la vida*; 3) elaborar una teoría crítica de la modernidad que ilumine sus deficiencias y patologías y sugiera nuevas vías de reconstrucción del proyecto ilustrado en vez de propugnar por su abandono.

¹⁵ Para Habermas la modernidad es un proyecto filosófico-social emergido de los filósofos de la Ilustración del siglo XVIII basado en el desarrollo de una ciencia objetiva, de una moral universal, de una ley y un arte autónomos regidos por sus propias lógicas, con los que se intentaba liberar el potencial cognitivo impulsando la producción y la acumulación de "cultura" en la organización racional de la sociedad, de este modo, la modernidad se constituye como un fenómeno regido por una racionalización. La racionalización como la estandarización normas establecidas por la cultura occidental ha sido retomada como una arista para la comprensión de la sociedad moderna con resultados deterministas en por ejemplo "la jaula de hierro" de Weber (2002) o "el desencantamiento de la razón" en Horkheimer y Adorno ([1944] 2009). No obstante, para Habermas la modernidad no es un proyecto que hay desechar, es más bien un proyecto inconcluso debido a la actual escisión de las tres esferas esenciales para el pensamiento moderno; lo bello (la estética), lo bueno (la moral) y lo verdadero (la ciencia), en ese sentido Habermas insiste en reivindicar la modernidad como un proyecto que retome el progreso a través de la articulación de estas tres esferas, vinculando la ciencia, la moral y la estética con el fin de lograr una transformación y con ello una nueva producción de mundo (Cfr. Habermas, 1989).

A lo largo de dos tomos, Habermas emprende la amplia exposición de la TAC en la que discute con distintos autores y disciplinas para argumentar su propuesta teórica, para fines de esta investigación se limitará la interpretación de la teoría a: 1) los complementos y los estudios previos de la TAC; 2) la racionalidad y la acción social; 3) la integración de la sociedad en dos niveles: el *mundo de la vida* y el *sistema*, para finalmente; 4) describir el proyecto de la ética del discurso su relación con el derecho y la democracia deliberativa.

2.1 Complementos y estudios previos de la TAC

Si bien, la TAC publicada en el 1981, es la máxima obra de Jürgen Habermas, cabe decir también que es el resultado de un largo trabajo intelectual, que se desprende de sus colaboraciones con los integrantes de la Escuela de Frankfurt y que tiene como propósito superar las debilidades de aquella teoría crítica.

En ese entendido resulta conveniente exponer en este apartado las “*Christian Gauss Lectures*” dictadas en la Universidad de Princeton entre 1970 y 1971, en español se les conoce como “*Lecciones sobre una fundamentación de la Sociología en términos de la teoría del lenguaje*”¹⁶ en las que se presenta tres decisiones estratégicas de interés conceptual para la edificación de la TAC, mismas que vienen a romper con los paradigmas predominantes de la teoría de la acción social, éstas se encuentran en una dimensión metateórica y aunque se obvian en los dos tomos de la TAC es necesario explicitarlos para una mejor comprensión del proyecto teórico de Habermas, éstas son las siguientes:

1) Admitir que el “sentido”¹⁷ se constituya como concepto fundamental en la teoría sociológica, como estructura del ámbito objetual, es decir, como lo que debe ser abordado en la investigación de la acción social. De ello se derivan tres consecuencias: a) la necesidad de diferenciar entre la “acción social” propio de la

¹⁶ El texto está recopilado en Habermas, J. (2001), *Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos*.

¹⁷ Se entiende por sentido (*meaning*) el significado de una palabra o una oración, el sentido tiene o encuentra siempre una expresión simbólica (Habermas, 2001: 19-20)

sociología y el “comportamiento” propio de la psicología, la primera está regida por reglas que los sujetos capaces de comunicación asumen para interacción con otros, mientras que los segundos están exentos de la intención por parte de los sujetos. En tanto que los seres humanos actuamos en el marco de reglas es la “acción social” la que hay que estudiar desde la sociología; b) una vez aceptado el sentido de la “acción social” como ámbito objetual de la sociología emerge la necesidad de diferenciación entre *observación* y *comprensión* del sentido, aclarando que la observación servirá de apoyo a la comprensión de las reglas de la acción, por lo tanto la comprensión resulta más pertinente en el estudio de la acción social que, al carecer de medios cuantitativos se remite a la hermenéutica de hechos pre científicos; c) con ello surge otra necesidad, la diferenciación entre una perspectiva *esencialista* y *convencionalista* del observador, dado que la acción social no puede ser reducido a convenciones del tipo de los fenómenos naturales (seguido por el método fiscalista), se debe aproximar a perspectiva esencialista de las acciones sociales, es decir, acercarse a las reglas y saberes que los interactuantes asumen aun sin saberlo conscientemente (Cfr. Habermas, 2001: 19-25).

2) Admitir que la acción intencional como concepto básico de la teoría puede adoptar por lo menos dos formas¹⁸: la *acción estratégica* y la *acción comunicativa*, que se expone de acuerdo al *status* de sus reglas. *La acción estratégica* se va a vincular con un tipo de acción racional con arreglo a fines, lo mismo vale para la acción instrumental¹⁹, se orienta por reglas técnicas que descansan en un saber empírico, estas reglas implican pronósticos condicionados sobre procesos observables físicos o sociales, que pueden ser acertados o falsos, el comportamiento de esta acción descansa en un saber analítico, implican deducciones a partir de reglas de preferencias (valores) y máximas de decisión. Por

¹⁸ En *Pensamiento postmetafísico* (1990), desistirá de las otras formas acción que la teoría sociológica ha propuesto (acción normativa y acción dramatúrgica), para concentrarse ampliamente en la acción estratégica y la acción comunicativa.

¹⁹ En este texto Habermas relaciona la acción estratégica con la acción racional sin embargo considera que: “La acción racional con arreglo a fines realiza determinados fines bajo condiciones dadas; pero mientras la acción instrumental organiza medios que son adecuados o inadecuados conforme a criterios de control efectivo de la realidad, la acción estratégica sólo depende de la valoración correcta de posibles alternativas de comportamiento, que sólo resulta de una deducción efectuada con ayudada de valores y máximas” (2001: 27)

otro lado, la *acción comunicativa* es entendida como una interacción simbólicamente mediada, orientada por normas que definen expectativas reciprocas de comportamiento mismas que si son infringidas son sancionadas, sólo es accesible por medio del lenguaje ordinario. Tanto en la acción estratégica como en la acción comunicativa la violación de las reglas tiene consecuencias distintas: un comportamiento que soslaya las reglas técnicas o estratégicas está condenado al fracaso; un comportamiento desviante que viola normas vigentes en la acción comunicativa no conducirá al entendimiento (Cfr. Habermas, 2001: 27).

3) Elegir entre un planteamiento *elementista* o un planteamiento *holista*, el planteamiento elementista adopta el plano de las teorías de la acción la forma de un individualismo metodológico que postula que los constituyentes últimos del mundo social son personas individuales que actúan relativamente a la luz de sus disposiciones de la comprensión de su situación, por lo tanto no existe tendencia social que no pueda ser cambiada si los individuos implicados quisieran cambiarla y poseyeran para ello la adecuada información, estas afirmaciones tienen el supuesto filosófico que afirma que los sujetos capaces de lenguaje y de acción representan las únicas fuerzas motoras en las evoluciones históricas de los sistemas sociales. Mientras que el planteamiento holista recurre a la teoría de sistemas que tienen en cuenta la circunstancia de que el plexo de normas vigentes va más allá del sentido que subjetivamente le dan aquellos que actúan bajo las normas, los sistemas se introducen como unidades que pueden resolver problemas que se les presentan mediante procesos supra subjetivos de aprendizaje (Cfr. Habermas, 2001: 29-30).

Habermas plantea delimitar (provisionalmente) los planteamientos objetivistas y los planteamientos subjetivistas en la formación de la teoría sociológica. Por subjetivistas entiende: un programa teórico que concibe a la sociedad como un plexo estructurado en términos de sentido y por lo tanto un plexo de manifestaciones y estructuras simbólicas que es constantemente generado conforme a reglas abstractas subyacentes, de este modo, la teoría tiene como objetivo la reconstrucción de un proceso generativo del que emerge una realidad social

estructurada en términos de sentido. Por otro lado, el planteamiento objetivista es el programa teórico que entiende a la sociedad, no desde dentro como un proceso de construcción, o como generación de estructuras dotadas de sentido, más bien, se entiende desde fuera, como si fuera un proceso natural que puede observarse y explicarse por medio de hipótesis nomológicas.

Haciendo a un lado la perspectiva objetivista, Habermas problematiza la perspectiva subjetivista que, a partir de aquí la identifica como *teorías generativas de la sociedad*, pues, en tanto que la sociedad se entiende como un proceso generativo de la realidad estructurada en términos de sentido, habrá que responder a las siguientes preguntas:

a) ¿Quién es el sujeto de ese proceso de generación, o es que no se da en ningún sujeto?; b) ¿Cómo hay que pensar la manera de ese proceso de generación: como actividad cognoscitiva (Kant y Hegel), como manifestación lingüística (Humboldt), como trabajo (Marx), como creación artística (Schelling, Nietzsche), como pulsión (Freud)? Y finalmente: c) los sistemas de reglas subyacentes conforme a los que se construye la realidad social ¿son invariables para todos los sistemas sociales o se da también una evolución histórica de esos sistemas abstractos de reglas y quizá también una lógica interna de esa evolución, que por su parte sería susceptible de reconstruirse? (Habermas, 2001: 26).

Para clarificar el proceso de generación de una sociedad, Habermas se vale de cuatro modelos: 1) sujeto cognoscente y “juzgante”; 2) antropología social estructuralista; 3) teorías sistémicas de la sociología; 4) el modelo de la comunicación lingüística cotidiana²⁰. Al primero de ellos es al que presta mayor atención Habermas, retomando a Kant quien investigó las condiciones subjetivas necesarias del conocimiento experimental e introdujo el concepto de constitución de

²⁰ Finalmente Habermas termina por categorizar tres tipos de teorías que explican la generación de la sociedad: “A las teorías generativas de la sociedad que de algún modo presuponen un sujeto trascendental, voy a llamarlas *teorías de la constitución* de la sociedad; aquellas, que la base del proceso de generación ponen estructuras sin sujeto, las llamaré *teorías sistémicas* de la sociedad; y aquellas, finalmente, que suponen sistemas de reglas abstractos para la generación de relaciones intersubjetivas en las que también los propios sujetos se forman, las llamaré *teorías de la sociedad planteadas en términos de comunicación*” (Habermas, 2001: 33).

objetos de la experiencia, desde este modelo se le atribuye al sujeto la construcción de la sociedad por medio de la experiencia, esta misma idea es retomada por Husserl quien concibió la constitución del mundo cotidiano de la vida, la idea fue continuada, primero por Schütz y, después por Berger y Luckman.

Empero, este modelo cognoscitivo, al considerar al sujeto, y solamente a “el sujeto” como generador de la sociedad quedará limitado para explicar los procesos de la intersubjetividad.

Para ilustrar la debilidad de las teorías constitutivas de la sociedad con un sujeto trascendental, Habermas recurre a Simmel quien se pregunta a la manera kantiana cómo es posible la sociedad; Kant había respondido (su pregunta a cerca de la naturaleza) que el sujeto cognoscente constituye él mismo la naturaleza como ámbito de los objetos de experiencia posible, siguiendo a Kant, Simmel intentará plantear una teoría de la constitución de la sociedad misma (ya no sólo del conocimiento de la sociedad), sin embargo pronto se da cuenta de la diferencia en lo tocante a la teoría de la constitución, naturaleza y sociedad no están a un mismo nivel de análisis: mientras la naturaleza es definida por el sujeto cognoscente que hace una síntesis de su experiencia desde afuera para dar cuenta de ella, la sociedad se constituye desde adentro a partir de los sujetos que no recurren necesariamente a la experiencia para dar cuenta de ella, pues ésta se les presenta ya constituida.

Este diálogo con Simmel, a Habermas le permite deducir tres consecuencias: 1) el mundo pre-construido que las ciencias sociales han de reconstruir para poder explicar los procesos sociales es la esfera de la experiencia pre-científica y de la práctica de la vida cotidiana; 2) concebir el plexo de la vida social a la manera de Simmel, es decir, como un “hecho de saber” atendiendo que esos saberes implican unas pretensiones de validez y una teoría de la verdad; 3) el mismo Simmel se percata de la dificultad con la que las teorías constitutivas intentan explicar la sociedad a partir de la relación fundamentalmente monológica del sujeto trascendental cuando la sociedad presupone relaciones intersubjetivas, es decir, de la imposibilidad de dar cuenta una sociedad de sujetos que se reconocen mutuamente a partir solamente del sujeto trascendental.

Teniendo estas consecuencias Habermas va a discutir la *fenomenología* de Husserl²¹, con la intención de despejar los conceptos de verdad y de intersubjetividad, no sin antes explicar el *mundo de la vida* como capa base de la construcción de la ciencia natural y el giro descriptivo que le da a la teoría de la constitución.

Husserl a diferencia de Kant entenderá a las ciencias de la naturaleza no como estructuras de la experiencia posible, sino como un producto artificial del mundo de la vida, es decir, que a las posibilidades de conocimiento científico le antecede un conocimiento pre científico organizado en el contexto *mundo de la vida cotidiana*, esta experiencia de la vida cotidiana se forma no solo cognitivamente, sino en conexión con actitudes afectivas, intenciones e intervenciones prácticas en el mundo objetivo, así la experiencia cotidiana no es asunto privado, es parte de un mundo compartido intersubjetivamente, de acuerdo con Habermas:

Erraríamos por tanto la constitución de un mundo de la experiencia posible si eligiéramos como paradigma el ámbito objetual del conocimiento científico y no nos percatáramos de que la ciencia está anclada en el mundo de la vida y que ese mundo de la vida constituye el fundamento de sentido de la realidad científicamente objetivada. A la teoría de la constitución del conocimiento de la naturaleza tiene que antecederlo, por tanto, una teoría del mundo de la vida, planteada así mismo en términos de constitución: esta a su vez constituye una teoría de la constitución de la sociedad (Habermas, 2001: 40).

Por otro lado, el giro descriptivo que Husserl da a la teoría de la constitución resulta de mayor adecuación en la teoría sociológica comprensiva en por ejemplo Alfred Schütz, pues logra conectar sin violencia los análisis de la constitución del mundo de la vida, y esto debido a que Husserl a diferencia de Kant no busca reconstruir el supuesto único general de la experiencia posible, más bien considera la diversidad

²¹ Según Habermas “La Fenomenología de Husserl se presenta mucho mejor que la filosofía trascendental de Kant para ampliar la teoría del conocimiento planteada en términos de constitución y convertirla en una teoría de la sociedad y ello por dos razones. Husserl se distingue de Kant tanto por su recurso a la capa fundante que es el “mundo de la vida” (a) como por el giro descriptivo que da al concepto de constitución b)” (2001: 38)

de posibilidades de cómo los objetos se dan a sí mismos, es decir que ya son dados al observador.

De este modo se asume que una sociología que proceda en términos fenomenológicos parte desde un inicio de un mundo social de vida, como mundo constituido por operaciones sintéticas, donde en las estructuras más generales se reconoce los plexos de sentido que los sujetos producen en la socialización en tanto que su práctica cotidiana se orienta a objetos susceptibles de experiencia. Si se asume la idea de que los “objetos” son dados al “sujeto” quien tiene que hacer coincidir su intención con el objeto, y esta intención implica una posición (anticipación del cumplimiento de su intención), se tiene que asumir también pretensiones de validez y ellas vienen abordadas a través de una teoría de la verdad.

De acuerdo con Habermas la teoría de la verdad en el mundo de la vida de Husserl queda atrapada en una teoría de la conciencia, cuando lo que se necesita es una teoría del lenguaje, pues las evaluaciones de las pretensiones de validez requieren de argumentos y no de intenciones, ello no puede darse sino en el entendimiento intersubjetivo por medio del lenguaje, empero la intersubjetividad desde la propuesta husserliana, al considerar al sujeto objeto está restringida aún al sujeto trascendental al *ego cogito* cartesiano, pues el *alter* está dado como objeto, es decir, otro para mí, en otras palabras, la intersubjetividad en la teoría de Husserl es un conglomerado de “yoes” imposibilitados de comunicación.

Dado que la teoría constitutiva de la sociedad, construida en términos fenomenológicos, se va encontrar con la imposibilidad de dar cuenta de la intersubjetividad de un mundo compartido y, en tanto que ella sólo será accesible por medio del lenguaje, Habermas se vuelca sobre la filosofía del lenguaje y a través de los “juegos del lenguaje” de Wittgenstein encuentra una salida a la paradoja de la sociedad constitutiva fenomenológicamente, es decir, a una sociedad de “yoes” incomunicados.

Las reglas de los juegos del lenguaje quedan evidenciadas en las interacciones lingüísticas por patrones que se repiten habitualmente y que pueden ser aprendidos,

en ese sentido se pueden identificar tres aspectos del análisis de Wittgenstein: 1) la competencia lingüística es sólo posible por medio del aprendizaje de reglas generativas de significatividad y ello sólo es posible en la práctica; 2) las reglas están sujetas al consenso sobre la vigencia y validez, y su obligatoriedad está condicionada al reconocimiento intersubjetivo por parte de la comunidad de comunicación; 3) las reglas del juego son producto del proceso del juego, son constructivas, que producen formas nuevas de comportamiento social a la vez que una nueva realidad social.

Hay dos críticas que Habermas le va a hacer a Wittgenstein; una tiene que ver con la lógica del juego pues ella al estar referida a sí misma no tiene injerencia fuera del juego, pese que el lenguaje hace referencia a cosas en el mundo, que remite a situaciones de conocimiento, la otra crítica se refiere al pretendido carácter intersubjetivo, pues éste sólo se remite al reconocimiento de reglas, sin entrar en la relación recíproca que conecta a los hablantes.

La necesidad del reconocimiento recíproco por parte de los hablantes va a permitir a la teoría de la intersubjetividad transformar las vivencias intencionales de los sujetos (intersubjetividad fenomenológica) en expectativas mutuas de comportamiento (fundamento para una teoría de la acción), entonces será la concordancia de expectativas mutuas lo que posibilitará a los sujetos el encontrarse en una acción social compartiendo el significado simbólico por identificación a la regla social.

Según Habermas, Wittgenstein en su intención de desarrollar un análisis holista del lenguaje como juego no consideró la doble estructura de los actos de habla referentes al nivel locucionario de la inteligibilidad y el nivel ilocucionarios de las pretensiones de validez, ello le impidió las imposibilidades de una pragmática en las interacciones lingüísticas, por esa razón, y para aprovechar los juegos del lenguaje de Wittgenstein, Habermas introducirá una "pragmática universal" con la que las expectativas de la acción puedan ser estudiadas desde el vínculo ilocucionario de las pretensiones de validez de los actos de habla.

La pragmática universal es un acercamiento que supera su antecesor fenomenológico para clarificar las estructuras generales del mundo de la vida por medio de la teoría del lenguaje que, al recuperar a la teoría generativa del lenguaje de Chomsky²² y los juegos del lenguaje de Wittgenstein se hace de un *uso cognitivo del lenguaje*²³ y un *uso comunicativo del lenguaje*²⁴, así la pragmática universal sirve a la reconstrucción del sistema de reglas que un hablante competente ha de dominar para una situación de comunicación y de meta-comunicación, es decir, salir al encuentro con otros hablantes para llegar a un acuerdo, atendiendo tanto el plano de lo dicho como en las reglas que establecen lo dicho.

En tanto que la propuesta teoría de la sociedad de Habermas se sustenta en una teoría de la comunicación, que entiende el proceso de generación mediado por actos de habla, la realidad social que de ello resulta descansa en la facticidad de las pretensiones de validez subyacentes en productos simbólicos como oraciones, acciones, gestos, tradiciones, instituciones, imágenes del mundo, etc., de este modo el autor presenta cuatro pretensiones de validez: *inteligibilidad*, es decir, si lo dicho es comprensible, si hay una igualdad de interpretación; *verdad*, en el sentido de proporciones veritativas; *rectitud*, legitimidad en la normativa de las expresiones y *veracidad*, es decir, sinceridad o autenticidad de lo expresado, que en conjunto conducen a una única racionalidad (Cfr. Habermas, 2001: 94). Estas pretensiones de validez son susceptibles de crítica y pueden ponerse a prueba de la siguiente manera:

²² La teoría generativa del lenguaje de Chomsky trata del uso de la gramática en contextos específicos de una manera deductiva condición que le permite la universalidad, para ello se es necesario un "hablante ideal" un hablante que domina el lenguaje sin errores, proceso aprendido por medio de la socialización.

²³ Habermas llama *uso cognitivo del lenguaje* al "uso de actos de habla constatativos, en los que siempre han de aparecer enunciados; aquí la relación interpersonal realizativamente establecida entre hablantes y oyentes sirve al entendimiento entre sobre objetos o estado de cosas (2001: 86).

²⁴ "Llamo, en cambio, comunicativo al uso del lenguaje en el que, a la inversa, el entendimiento acerca de objetos o (estados de cosas) sirve al establecimiento de una relación interpersonal" (Habermas, 2001: 86). En este sentido el autor se remite a una clasificación de los actos de habla útiles para acceder a su análisis: *actos comunicativos* (expresar, decir); *actos constatativos* (contar, explicar); *representativos* (revelar, descubrir); *regulativos* (exigir, amonestar) y expresivos (felicitar, repudiar) (Cf. Habermas, 2001: 88-92).

Cuando la inteligibilidad de una manifestación se torna problemática hacemos preguntas del tipo: ¿qué quieres decir?, ¿cómo he de entender eso?, ¿qué significa eso? Las respuestas a tales preguntas vamos a llamarlas *interpretaciones*. Cuando se torna problemática la verdad de un enunciado hacemos preguntas del tipo; ¿es eso como dices?, ¿por qué es así y no de otra manera? A estas preguntas les hacemos frente con *afirmaciones* y *explicaciones*. Cuando la rectitud de un acto de habla o de su entorno normativo se torna problemática, hacemos preguntas del tipo: ¿por qué has hecho eso?, ¿por qué no te has comportado de otra manera?, ¿te es lícito hacer eso?, no deberías comportarte de otra manera. A estas preguntas respondemos con *justificaciones*. Cuando, finalmente, en un contexto de interacción ponemos en cuestión la veracidad de quien nos está hablando, hacemos preguntas del tipo: ¿no me estará engañando?, ¿no se estará engañando a (o acerca de) sí mismo? Pero estas preguntas no se las diríamos a la persona de la que desconfiamos, sino a un tercero. (Habermas, 2001: 99)

Con la aclaración del *sentido* de la acción como ámbito objetual de la sociología; la pertinencia de la *intersubjetividad* y el *giro lingüístico* para acceder a la diversidad de plexos de sentidos intercomunicados que conforman la sociedad; la introducción de una *teoría de la verdad* que posibilita el aceptar o rechazar las pretensiones de validez tematizadas acerca de la realidad; y la introducción de una *pragmática universal* que opera metodológicamente los actos de habla, es posible cubrir los fundamentos que la TAC nos presenta .

2.2 Racionalidad y Acción Social

La razón y por consiguiente la racionalidad venían siendo objeto de estudio exclusivo de la filosofía, sin embargo Weber ([1922] 2002) había recurrido a ella para explicar el orden social por intermedio de la acción social (racionalización de la sociedad moderna), lo que condujo a la inexorable pertinencia de estudio de la racionalidad ahora desde la sociología. Habermas adjudica este hecho a la pérdida de autarquía de la filosofía para explicar las visiones de conjunto del mundo aunado al avance fáctico de las ciencias empíricas y el proceso de la conciencia reflexiva

que ha acompañado ese progreso, de este modo (y en específico para la elaboración de una teoría de la sociedad en términos de la comunicación) el papel de la filosofía se reduce al de auxiliar de la sociología (Cfr. Habermas, 2002 T I: 15-16).

Habermas argumenta que entre las ciencias sociales es precisamente la sociología la que mejor conecta sus conceptos básicos con la problemática de la racionalidad, y ello porque ha mantenido su relación con los problemas de la sociedad global, y a diferencia de otras ciencias (por ejemplo: la economía y la ciencia política), no ha podido reducir los problemas de la racionalización a formatos más pequeños.

Pueden identificarse dos razones que explican lo anterior: la primera, lo mismo concierne a la antropología cultural que a la sociología y es que los aspectos de reproducción cultural, integración social y socialización de las interacciones no están tan especializados como los ámbitos de acción que representan la economía o la política, por eso, tanto la antropología cultural como la sociología se enfrentan a un visión de la acción social más amplio que la reducción de la acción racional con arreglo a fines, motivo que las constriñe a considerar todas las formas de orientación simbólica; la segunda razón es exclusiva de la sociología, pues ésta surge como una ciencia de la sociedad burguesa que le compete explicar el decurso y las formas de manifestación anómicas de la modernización capitalista (Cfr. Habermas, 2002 T I: 20-21).

De este modo a la sociología le corresponde el estudio de:

...las transformaciones de la integración social provocadas en el armazón de las sociedades viejo-europeas por el nacimiento del sistema de los Estados modernos y por la diferenciación de un sistema económico que se auto regula por medio del mercado. La sociología se convierte *par excellence* en una ciencia de crisis, que se ocupa ante todo de los aspectos anómicos de la disolución de los sistemas sociales tradicionales y de la formación de los modernos (Habermas, 2002 T I: 19).

En su pretensión de construir una teoría de la sociedad, a la sociología a diferencia de la antropología cultural, se le plantea el problema de la racionalidad

simultáneamente en el plano *metateórico*: “un marco de la teoría de la acción concebido con vistas a los aspectos de la acción que son susceptibles de racionalización” (Habermas, 2002 T I: 22); en el plano *metodológico*: “una teoría de la comprensión que esclarezca las relaciones internas entre significado y validez “entre la explicación del significado de una expresión simbólica y la toma de postura frente a las pretensiones de validez que lleva implícitas” (Habermas, 2002 T I: 22); y en el plano *empírico*: “...de sí, y en qué sentido, la modernización de una sociedad puede ser descrita bajo el punto de vista de una racionalización cultural y social” (Habermas, 2002 T I: 22).

Ello permite a Habermas programar una discusión en la que pondrá en primer lugar un concepto provisional de racionalidad relacionado con la evolución del nacimiento de la comprensión del mundo, para después identificar la injerencia que la racionalidad con los tipos de acción social que hasta ahora la sociología ha ofrecido, de acuerdo con el autor, con ello se atiende los planos metateóricos (de las implicaciones de la racionalidad con las categorías de acción) y metodológicos (mostrando que aquellas implicaciones resultan del acceso en términos de comprensión al ámbito objetual de la sociología), todo esto para justificar la pertinencia de una teoría de la acción comunicativa que permita abordar de forma adecuada la problemática de la racionalización social.

Así es como Habermas inicia a problematizar la reducción que sobre la racionalidad se ha hecho, de acuerdo con el autor el uso de la expresión “racional” supone una estrecha relación entre la racionalidad y el saber, sin embargo “la racionalidad tiene que ver menos con conocimiento o la adquisición del conocimiento que con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y acción hacen uso del conocimiento” (Habermas, 2002 T I: 24). No obstante dada la relación de racionalidad y saber es posible sospechar que la racionalidad de una emisión o acción depende de la fiabilidad del saber que encarna, es decir se trata de una racionalidad entendida como saber susceptible de crítica o fundamentación.

Empero en esa definición de racionalidad Habermas encuentra tres inconvenientes: demasiado abstracta, demasiado estricta y al referirse a discursos necesita de una teoría de la argumentación que desde la lógica formal resulta aún incompleta.

Es demasiado *abstracta* pues se refiere sólo a una visión cognitiva, es decir, supone sujetos que salen al paso unos a otros para lograr objetivos egoístas (en el mejor de los casos, con ella sólo se obtendría una teoría de la sociedad generativa en términos fenomenológicos), cuando lo que se necesita es una racionalidad que oriente la acción a comunicarse.

Es demasiado estricta pues exige a los juicios críticas o fundamentaciones solamente en términos de falso o verdadero, desdeñando otros tipos de fundamentación como los apegados a normas: correcto e incorrecto, normativo no normativo; fundamentos estéticos: bello y feo; o éticos: adecuado no adecuado.

La lógica formal²⁵ queda restringida para fundamentar las diversas razones con las que se pueden criticar o fundamentar la racionalidad de los saberes que se presentan en el encuentro discursivo intersubjetivo, pues esta lógica está sujeta a inferencias entre unidades semánticas que no corresponden a las acciones lingüísticas que emprenden los sujetos para llegar a acuerdos, ello conduce a la fundamentación pragmática de la teoría de la argumentación, que a juicio de Habermas está inacabada.

Habermas llama argumentación:

...al tipo de habla en que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos. Una argumentación contiene razones que están conectadas de forma sistemática con la *pretensión de validez* de la manifestación o emisión problematizada. La fuerza de una argumentación se mide en un contexto dado por la pertinencia de las razones. Esta se pone de manifiesto, entre otras cosas, en si la argumentación, es capaz de convencer a

²⁵ De acuerdo con el autor: "La lógica de la argumentación no se refiere, como tal, a relaciones de inferencia entre unidades semánticas (oraciones), sino a relaciones internas, también de tipo no deductivo, entre las unidades pragmáticas (acto de habla) de que se componen los argumentos" (Habermas, 2002: 43).

los participantes en un discurso, esto es, si es capaz de motivarlos a la pretensión de validez en litigio (Habermas, 2002 T I: 37)

El habla argumentativa con pretensiones de fundamentación racional, de acuerdo con Habermas, debe cumplir con los siguientes aspectos: como *proceso* debe presuponerse una situación ideal de habla, es decir, libre de coacción en la que los sujetos ponen a prueba los mejores argumentos, se trata de la continuación con otros medios, ahora de tipo reflexivo, de la acción orientada al entendimiento (retórica según el canon aristotélico); como *procedimiento* se trata de una forma de interacción regulada en forma de una división cooperativa entre proponentes y oponentes, donde se tematizan pretensiones de validez problemáticas, exonerados de presión de la acción adoptando actitudes hipotéticas, recurriendo solamente a la razón para defender las pretensiones del proponente (dialéctica según el canon aristotélico); como *producción de argumentos*: cuya misión es convencer en virtud de sus propiedades intrínsecas, con las cuales se puede aceptar o rechazar las pretensiones de validez (lógica según el canon aristotélico) (Cfr. 2002, T I: 46-48).

A juicio de Habermas las aproximaciones que se han hecho para la formulación de una teoría de la argumentación han fracasado porque sólo han atendido un aspecto del habla argumentativa, tal es el caso de la propuesta de Wolfgang Klein que a partir sólo del *proceso* de argumentación y valiéndose sólo de la observación de lo que los sujetos dicen prescinde de toda valoración de los procesos del consenso, por su parte Toulmin se restringe al tercer aspecto de la argumentación (el de la lógica) como la posibilidad de producción de argumentos en cinco campos: el derecho, la moral, ciencia, y la crítica del arte, con ello se termina confundiendo las pretensiones convencionales de los contextos de acción con las pretensiones universales de validez, reduciendo toda posibilidad de argumentación a la institucionalización del campo tratado.

Sin afán concluyente, pero sí determinante Habermas afirma que una teoría de la argumentación cuya intención sea el acceso a universales de validez para toda argumentación ha de considerar que:

Sólo la verdad de las proporciones, la rectitud de las normas morales y la inteligibilidad o correcta formación de las expresiones simbólicas son, por su propio sentido, pretensiones universales de validez que pueden someterse a examen en discursos. Sólo en los discursos teóricos, prácticos y explicativos tienen que partir los participantes en la argumentación del presupuesto (a menudo contrafáctico) de que se cumplen con suficiente aproximación las condiciones de una situación ideal de habla (2002 T I: 69).

Cabe acotar que para el autor “discursos” sólo se hará referencia cuando el sentido mismo de la pretensión de validez que se torna problemática fuerce a los participantes a suponer la posibilidad de alcanzar un acuerdo racionalmente motivado. Por otro lado estas pretensiones de validez están relacionadas con tres concepciones que se tiene sobre el mundo:

- el mundo objetivo (como conjunto de todas las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos) [verdad proporcional];
- el mundo social (como conjunto de todas las relaciones interpersonales reguladas) [rectitud normativa], y;
- el mundo subjetivo (como totalidad de las vivencias del hablante, a las que éste tiene un acceso privilegiado) [veracidad] (Habermas, 2002 T I: 144).

La racionalidad hasta ahora discutida, escapa por lo menos, a la “jaula de hierro weberiana”, al anteponerle otra racionalidad comunicativa, con ello, hasta el momento se tendrían dos tipos de racionalidad: racionalidad instrumental cuyo *telos* es la maximización a través de los medios a los fines y por otro lado la racionalidad comunicativa cuyo *telos* es el entendimiento. Si bien, la racionalidad instrumental es hasta ahora la institucionalización de las imágenes de comprensión del mundo, es permitente la introducción de la racionalidad comunicativa que permita una comprensión de los plexos de entendimiento que coordinan la acción fuera de los límites de la racionalidad instrumental.

En ese sentido Habermas se pregunta cuáles son las razones que llevaron a la “universalización” de la racionalidad hasta ahora conocida (pese que a Weber se cuestionaba el por qué la racionalidad sólo se había desarrollado en occidente). Para responder este cuestionamiento Habermas recurre a las diferencias entre la

comprensión mítica y moderna del mundo, con la intención de desentrañar la naturaleza de la racionalidad moderna y corregir su carácter individualista.

Derivado de una larga discusión con antropólogos e historiadores llega a la conclusión de que, en la comprensión mítica del mundo la mentalidad primitiva es totalizante pues la naturaleza es cultura y la cultura es naturaleza, el mito no permite una clara distinción entre las cosas y las personas, con ello la magia funde acciones estratégicas con acciones comunicativas, los mundos no están diferenciados y por lo tanto no se puede apelar a las pretensiones de validez (Cfr. Habermas, 2002 T I: 77-79).

Por otro lado la racionalidad moderna, al lograr secularizar de la sociedad, el mito pierde capacidad explicativa y la ciencia y la nueva moral comienzan a fragmentar los espacios (internos y externos) en los que se desenvuelve el hombre, con ello se confirma la hipótesis de que la racionalización de las imágenes del mundo se da por medio del aprendizaje, Habermas recurre a la teoría del desarrollo del niño de Piaget relativas a la separación entre el universo externo (proceso denominado *descentración*) e interno para explicar la comprensión de imágenes del mundo moderno en los que se diferencian los mundos objetivo, social y subjetivo²⁶.

En este sentido, si la racionalidad instrumental se extendió en el amplio occidente por medio del aprendizaje, queda abierta la posibilidad de ejercitar el aprendizaje de la racionalidad comunicativa con pretensiones de universalización como elemento de coordinar la acción del entendimiento que tiene lugar en el mundo de la vida.

Quedan por explicar la relación que existe entre las varias acepciones de racionalidad y los conceptos de acción, de acuerdo con el autor, de las relaciones que tiene el sujeto con el mundo dependerá la racionalidad de su acción, así se exponen los cuatro tipos de acciones que hasta ahora ha ofrecido la sociología.

²⁶ En este punto Habermas introduce el concepto de mundo de la vida como correlato de los procesos de entendimiento, conformado por convicciones de fondo aproblemáticas, en donde los miembros de una comunidad deslindan el mundo objetivo y el mundo social que intersubjetivamente comparten, frente a sus mundos subjetivos (Cfr. Habermas, 2002: 104).

- a) La acción teleológica, desde Aristóteles ocupa el centro de la teoría filosófica de la acción, se convierte en *estratégica* cuando en el cálculo del actor aparece otro motivado por la misma forma. El actor realiza un fin o hace que aparezcan un estado de cosas eligiendo en una situación dada los medios más congruentes y aplicándolos de manera adecuada, opera básicamente un mundo, el objetivo. (Cfr. Habermas, 2002 TII: 122-123)
- b) La acción regulada por normas, no se aplica a un sujeto solitario sino a un grupo que orienta su acción con base en valores, el concepto central es el de observancia de una regla, se presuponen dos mundos: el social y el objetivo. El actor se orienta por lo que es el caso y por la norma, que es una convención social, de ella, se diferencian dos elementos: el apego a la norma y el apego de esta a valores compartidos, (Cfr. Habermas, 2002 T I: 123)
- c) La acción dramática, no hace referencia a un sujeto solitario ni a un grupo ni al miembro de un grupo social sino a participantes en una interacción que constituyen los unos para los otros un público ante al que se autoescenifican, presupone un mundo subjetivo con el que se relaciona el actor, pero puede expresar relaciones con los mundos objetivo y social, tiene como elementos clave los deseos y los sentimientos; a la acción dramática se le juzga por un tercero como sincera o no (Cfr. Habermas, 2002 T I: 123-124)
- d) La acción comunicativa, se refiere a la interacción entre por lo menos dos personas con capacidad de lenguaje y acción “los actores buscan entenderse sobre una situación para así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones, el concepto central es el de interpretación. El medio lingüístico cobra un papel fundamental ya que refleja las relaciones que actor tiene simultáneamente con los tres mundos: objetivo, social y subjetivo (Cfr. Habermas, 2002 T I: 124).

Puestos sobre la mesa las distintas facetas de la racionalidad y su relación con los tipos de acción en la sociología, emerge dos interpretaciones de la teoría de la acción social de Weber: 1) versión oficial, en las distintas formas de acción social que presenta Weber (racional con arreglo a fines, con arreglo a valores, afectiva y tradicional) el sujeto determina en su nivel cognitivo y su relación con el mundo el

tipo de acción; 2) versión no oficial, la interpretación habermasiana de Weber: donde a partir de la introducción por parte de Weber de la coordinación de la acción (que vale decir aún limitada a los tipos económicos y jurídicos) se hace patente la necesidad del acuerdo normativo con el otro.

Esto le permite a Habermas distinguir dos tipos de acción fundamentales para la elaboración de una teoría de la sociedad en términos de comunicación sin prescindir del todo de la racionalidad instrumental:

A una acción orientada al éxito la llamamos *instrumental* cuando la consideramos bajo el aspecto de observancia de reglas de acción técnica y evaluamos el grado de eficacia de la intervención que esa acción representa en un contexto de estados y sucesos; y a una acción orientada al éxito la llamamos *estratégica* cuando la consideramos bajo el aspecto de observancia de reglas de elección racional y evaluamos su grado de influencias sobre las decisiones de un oponente racional [...] Hablo, en cambio de acciones *comunicativas*, cuando los planes de acción de los actores implicados no se coordinan a través de un cálculo egocéntrico de resultados, sino de actos de entendimiento. En la acción comunicativa los participantes no se orientan primariamente por el éxito; antes persiguen sus fines individuales bajo la condición de que sus respectivos planes de acción puedan armonizarse entre sí sobre la base de una definición compartida de la situación (Habermas, 2002 T I: 367).

Finalmente en *Pensamiento postmetafísico* Habermas se va a limitar a dos tipos puros de acción: la acción estratégica con arreglo a fines y la acción comunicativa con arreglo a acuerdos, si bien la acción comunicativa se identifica a través de la coordinación de la acción lingüísticamente medida se tiene que ser precavido para no confundir una acción que estratégicamente se hace de recursos lingüísticos para alcanzar sus fines egoístas, es cuando surgen los engaños y encubrimientos como estrategias de la acción. La acción comunicativa tendrá que remitirse a las pretensiones de validez y juzgarse a partir de ellas si el resultado es una acción comunicativa o en su caso una acción estratégica que se hace de recursos lingüísticos para lograr su éxito (Cfr. Habermas, 1990: 67-78)

Ello demanda una teoría del significado, a juicio de Habermas la proveniente de la filosofía analítica en tanto reducida a la semántica intencional sigue inscrita en el paradigma cognoscitivo cayendo en la ingenua creencia que para comprender la intención del hablante es suficiente con comprender lo que dice, para Habermas es necesario que una teoría del significado cumpla de manera simultánea tanto lo dicho como su intención, y en específico para una teoría de la acción comunicativa se requiere una teoría del significado que tome como base lo dicho, no la intención.

Dicha teoría la va encontrar en los actos de habla de John L. Austin (*vid.* [1963] 1998), de acuerdo con Habermas:

Austin distingue entre *acto locucionario*, *acto ilocucionario* y *acto perlocucionario*. Llama *locucionario* al contenido de las oraciones enunciativas ('*p*') o de las oraciones enunciativas nominalizadas ('que *p*'). Con los *actos locucionarios* el hablante expresa estados de cosas; dice algo. Con los *actos ilocucionarios* el agente realiza una acción diciendo algo. El rol ilocucionario fija el modo en que se emplea una oración ('*M p*'): afirmación, promesa, mandato, confesión, etc. En condiciones estándares el modo se expresa mediante un verbo realizativo empleado en la primera persona del presente indicativo [...] con los actos perlocucionarios el hablante busca causar un efecto sobre su oyente. Mediante la ejecución de un acto de habla causa algo en el mundo. Los tres actos que distingue Austin puede, por tanto caracterizarse de la siguiente forma: decir *algo*; hacer *diciendo* algo; causar algo *mediante lo que se hace* diciendo algo (Habermas, 2002 T I: 370-371).

Siguiendo los tipos de actos de habla propuestos por Austin, Habermas sólo considerará acciones comunicativas aquellas interacciones mediadas lingüísticamente en donde los participantes involucrados persiguen sus fines sólo con *actos ilocucionarios*, por otro lado las intenciones donde por lo menos uno de los participantes pretende con sus actos de habla efectos perlocucionarios en su interlocutor las va a considerar como acciones estratégicas mediadas lingüísticamente (*Cfr.* Habermas 2002 T I: 378). Es decir todo discurso persuasivo es una acción estratégica.

2.3 Mundo de la Vida y Sistema

A partir de la idea de que, la acción adquiere su carácter social a partir de la evolución histórica de signo a símbolo en la sociedades primitivas, es que Habermas va a plantear el cambio de paradigma que explica la acción social en términos cognoscitivos y que desencadenó en una racionalidad teleológica para pasar a una explicación de la acción social en términos comunicativos motivada por una racionalidad comunicativa, empero este cambio no termina de explicar la relación de la teoría de la acción (ontogenética) y la teoría de sistemas (filogenética).

Para poder explicar esa relación Habermas recurrirá a Durkheim donde a través de la categoría de la división del trabajo, se expone el paso de las sociedades de tipo mecánico (sociedades segmentarias) basadas en una solidaridad de valores a una sociedad de tipo orgánico²⁷ (sociedades funcionalmente diferenciadas) cuya solidaridad es funcional como consecuencia de la especialización de las profesiones, las sociedades mecánicas están regidas por una *conciencia colectiva* mientras que las sociedades orgánicas están regidas por normas (precisamente a causa de la división del trabajo).

Este tránsito desde una forma de solidaridad social a otra significa un cambio en las bases de la *integración social*, mientras que las sociedades primitivas se integran a través de un conceso normativo básico, en las sociedades desarrolladas la integración viene dada por la *conexión sistemática de ámbitos de acción funcionalmente especificados* (Cfr. Habermas, 2002 T II: 163). Esta distinción de la integración social obliga al autor a introducir una diferenciación en el concepto mismo de sociedad:

²⁷ “Durkheim llama orgánicas a las sociedades funcionalmente diferenciadas porque están constituidas no por una repetición de segmentos similares y homogéneos, sino por un sistema de órganos diferentes, cada uno de los cuales tiene un papel especial y está formado a su vez por partes diferenciadas. Y así como los elementos sociales no son de la misma naturaleza, tampoco están dispuestos de la misma manera. No están ni yuxtapuestos linealmente como los anillos de un anélido ni embutidos de unos en los otros en torno a un mismo órgano central que ejerce sobre el resto de los organismos una acción moderadora. Este órgano no tiene ya el mismo carácter que en el caso precedente, pues si los otros dependen de él, él, por su parte, depende de ellos” (Habermas, 2002 T I: 162).

Ya se parta con Mead de categorías relativas a la interacción social o con Durkheim de categorías relativas a las representaciones colectivas, en ambos casos se está concibiendo la sociedad desde la perspectiva de los sujetos agentes que participan en ella, como *mundo de la vida de un grupo social*. Por el contrario, desde la perspectiva de un no implicado la sociedad sólo puede ser concebida como *un sistema de acciones* en el que éstas cobran un valor funcional según sea su contribución al mantenimiento de la integridad o “consistencia” (*Bestand*) sistémica (Habermas, 2002 T II: 167)

Con ello se tiene la irreductibilidad de la sociedad en dos niveles: *mundo de la vida* y *sistema*.

Anteriormente se había introducido el *mundo de la vida* como trasfondo aporético de saber en el que los interactuantes despejan las pretensiones de validez por medio de los actos de habla, éstos siempre hacen referencia los tres mundos: objetivo, social y subjetivo, pese que sobresalga uno de ellos, donde cada validez implica la vuelta a la dinámica, a esto se le considera una situación de habla.

Interpretar una situación de habla implica reconocer los saberes de trasfondo que constituyen el mundo de la vida, estos saberes son incuestionados, son auto evidencias utilizadas sin problematizarse, es decir, son saberes ya dados (por la tradición cultural) y que los interactuantes dan por hechos, forman parte de las estructuras del mundo de la vida que fijan las formas de la intersubjetividad del entendimiento posible.

El autor intenta dejar más claro el concepto de mundo de la vida de la siguiente forma:

El mundo de la vida es, por así decirlo, el lugar trascendental en que hablante y oyente se salen al encuentro; en que pueden plantearse recíprocamente la pretensión de que sus emisiones concuerden con el mundo (con el mundo objetivo, con el mundo subjetivo y con el mundo social); y en que pueden criticar y exhibir los fundamentos de esas pretensiones de validez, resolver sus disentimientos y llegar a un acuerdo. En una palabra: respecto al lenguaje y a la cultura los participantes no pueden adoptar *in actu* la misma distancia que

respecto a la totalidad de los hechos, de las normas o de las vivencias, sobre que es posible el entendimiento. (Habermas, 2002 T II: 179)

Esta propuesta de mundo de la vida de Habermas supera a la desarrollada por Schütz primero, y posteriormente por Berger y Luckman²⁸, de acuerdo con el autor al estar insertos en una perspectiva cognitiva, lo plexos de comunicación no tienen cabida, pues aún consideran al actor solitario; el mundo de la vida es el resultado de la experiencia del sujeto, de modo que al no haber interacción comunicativa entre sujetos, cada sujeto construye su propio mundo de la vida, fragmentado.

Por otro lado el concepto de *conciencia colectiva* de Durkheim permite hoy analizar globalmente la cultura dada la comprensión moderna del mundo, así la estructura corresponde con la sedación creciente de sociedad, personalidad y cultura, estos rubros se convertirán para Habermas en los componentes estructurales del mundo de la vida. Con ello los análisis de la acción no deben constreñirse más al reduccionismo culturalista, donde la tradición cultural determina la acción, habrá que considerar las cuestiones sociales y la personalidad también (Cfr. Habermas, 2002 T II: 192-193).

Empero un concepto de mundo de la vida construido en términos comunicativos aún no es suficiente para ser útil a las ciencias sociales, de acuerdo con el autor, es necesario recurrir al concepto de *mundo de la vida cotidiano* para ser aprovechado por la sociología, este nuevo concepto tiene como novedad la *narración*, pues un sujeto tiene identidad en tanto puede narrar su propia biografía, en ella se condensan las estructuras del mundo de la vida. La pertinencia de recurrir a la narración es que ella se refiere a lo intramundano y la sociología debe explicar la *reproducción* del mundo de la vida.

De este modo para los participantes en una interacción, el mundo de la vida está dado como contexto que constituye el horizonte de la situación mientras que para el narrador se constituye como un objeto cognitivo, para que esto tenga utilidad teórica se parte de las funciones fundamentales (concepto retomado de Mead) que

²⁸ No hay que perder de vista que estos autores son continuadores de la fenomenología de Husserl, y por lo tanto siguen bajo la perspectiva cognitivista.

cumple el medio del lenguaje en la reproducción del mundo de la vida, pues al entenderse entre sí los participantes se encuentran en una tradición cultural de la que hacen uso a la vez que renuevan; al coordinar sus acciones intersubjetivas con pretensiones de validez susceptible de crítica ratifican su pertenencia al grupo social; y al tomar parte de las interacciones con las personas se internalizan las orientaciones valorativas de su grupo (Cfr. Habermas, 2002 T II: 195-196). De acuerdo con Habermas:

Bajo el *aspecto funcional de entendimiento*, la acción comunicativa sirve a la tradición y a la renovación del saber cultural; bajo el *aspecto de coordinación de la acción*, sirve a la integración social y a la creación de solidaridad y bajo el *aspecto de socialización*, finalmente sirve a la formación de identidades personales (Habermas, 2002 T II: 196).

Con ello a los procesos de *reproducción cultural, integración social y socialización* van a corresponder los *componentes estructurales* del mundo de la vida: la cultura, la sociedad y la personalidad que el autor define de la siguiente manera:

Llamo *cultura* al acervo de saber, en que los participantes en la comunicación se abastecen de interpretaciones para entenderse de algo sobre el mundo. Llamo *sociedad* a las ordenaciones legítimas a través de las cuales los participantes en la interacción regulan sus pertenencias a grupos sociales, asegurando con ello la solidaridad. Y por *personalidad* entiendo las competencias que convierten a un sujeto en capaz de lenguaje y de acción, esto es, que lo capacitan para tomar parte en procesos de entendimiento y para afirmar en ellos su propia identidad (Habermas, 2002 T II: 196).

Hasta ahora los distintos planteamientos de la sociología comprensiva, argumenta el autor, sólo se habían sujetado en una de las estructuras del mundo de la vida: en la teoría sociológica proveniente de la fenomenología de Husserl, Schütz, Berger y Luckman está fundamentada en el componente estructural de la *cultura*; por su parte la teoría durkheiminiana y parsoniana se remiten al componente *social* de las normas; mientras que en la corriente del interaccionismo simbólico de Mead se fundamenta en la estructura de la *personalidad* (Cfr. Habermas, 2002 T II: 198).

En la propuesta habermasiana los elementos estructurales del mundo de la vida aparecen de forma simultánea y están íntimamente interconectados, no pueden prescindir los unos de los otros, a su vez cada aspecto cumple de manera específica una función imprescindible:

La reproducción cultural del mundo de la vida se encarga de que, en su dimensión semántica, las nuevas situaciones que se presentan queden puestas en relación con los estados del mundo ya existentes: asegura la *continuidad* de la tradición y una *coherencia* del saber que baste en cada caso a la práctica comunicativa cotidiana. Esta comunidad y esta coherencia tienen su medida de *racionalidad* del saber aceptado como válido [...] (Habermas, 2002 T II: 200).

La pérdida del sentido será para la reproducción cultural una afectación que llevará a una crisis de legitimación y de orientación (conflicto), dado el caso, para los actores que interactúan recurrir al acervo cultural del saber ya no será garantía del entendimiento.

La integración social del mundo de la vida se encarga de que las situaciones nuevas que se presentan en la dimensión del espacio social queden conectadas con los estados del mundo ya existentes: cuida de que las acciones queden coordinadas a través de relaciones interpersonales legítimamente reguladas y da continuidad a la identidad de los grupos en un grado que baste a la práctica comunicativa cotidiana. La coordinación de las acciones y la *estabilización de identidades* de grupo tienen aquí su medida en la *solidaridad* de los miembros [...] (Habermas, 2002 T II: 200).

La *anomía* y por consiguiente los conflictos que de ella derivaran son las perturbaciones de la integración social, en este caso los actores se ven impedidos de coordinar la acción recurriendo a las ordenaciones legítimas existentes, la pertinencia a grupos no es suficiente y la solidaridad social escasea.

La socialización de los miembros de un mundo de la vida se encarga, finalmente, de que las nuevas situaciones en la dimensión del tiempo histórico queden conectadas con los estados del mundo ya existentes: asegura a las generaciones siguientes la adquisición de *capacidades generalizadas de acción* y se cuida de *sintonizar las vidas individuales* con las *formas de vida*

colectivas. Las capacidades interactivas y los estilos personales de vida tienen su medida en la *capacidad de las personas para responder autónomamente de sus acciones* [...] (Habermas, 2002 T II: 201).

Las psicopatologías y por consecuencia los fenómenos de alienación son las perturbaciones a la socialización, dado el caso, las capacidades de los actores no son suficientes para sostener la intersubjetividad, el sistema de la personalidad intenta salvaguardar su identidad recurriendo a estrategias defensivas.

De este modo la interrelación que hay entre los componentes es la siguiente: la reproducción cultural aporta *legitimaciones* para las instituciones existentes (integración social) y patrones de *comportamiento eficaces* en el proceso de formación individual que sirva de sostén a la adquisición de competencias de acción (socialización); la integración social: ofrece *pertenencia de los individuos* a grupos *legítimamente reguladas* (reproducción cultural) y vinculaciones morales u *obligaciones* (socialización); la socialización ofrece *interpretaciones que los individuos producen* (reproducción cultural) y *motivaciones para actuar de conformidad con las normas* (integración social) (Cfr. Habermas, 2002 T II: 201).

Con lo anterior es posible identificar un proceso de racionalización que se da en la medida en que la norma se crea, se aprende y se mantiene, a la vez que se van diferenciado las estructuras del mundo de la vida, empero esta racionalización también trae distorsiones que rebasan la pérdida del sentido, la anomía, y las psicopatologías, pareciera entonces que hay distorsiones que no son internas al mundo de la vida, que más bien subyacen del exterior, ello implica restricciones y posibilidades para el proceso evolutivo de la sociedad, entendida ya en sus dos niveles.

Ello permite al autor sugerir que dichas distinciones vendrían de un mundo material en el que también interactúan los sujetos, si eso es verdadero no es posible identificar a la sociedad solamente con el mundo de la vida cuando por otro lado existe el *sistema*, en atención a ello Habermas va entender a la sociedad en dos niveles: *mundo de la vida* y *sistema* con la consecuente *integración social* e *integración sistémica*. Todo ello enmarado en el proceso de evolución social que

consiste en una creciente complejización del sistema al tiempo que se racionaliza el mundo de la vida.

Habermas describe el proceso evolutivo a partir de las sociedades primitivas como Mundo de la Vida hasta el diagnóstico weberiano del presente, evolución que muestra el proceso de diferenciación de los componentes del mundo de la vida y la complejización de los elementos sistémicos.

Siguiendo a Durkheim, Habermas aclara la pertinencia de no confundir las sociedades de conciencia colectiva (sociedades arcaicas) con las sociedades segmentadas que estudia la antropología, las sociedades de conciencia colectiva se caracterizan principalmente por su pobre desarrollo de las fuerzas productivas y en las que se distinguen elementos diferenciadores de las basadas en el parentesco y en el mito, en este tipo de sociedades los componentes estructurales no están completamente diferenciados y los tres mundos se convierten sólo en uno, el mundo de la vida, mismo que, al no tener exterior se muestra autorregulado internamente.

Es a partir de la creciente complejización de los aspectos del mundo de la vida, es decir en la medida en que una sociedad desarrolla instituciones y organiza funciones específicas de profesiones y trabajo el *sistema* emerge sin que los sujetos se percaten de ello.

De acuerdo con Habermas ha habido cuatro mecanismos sistémicos que han ocupado sucesivamente el primado evolutivo y dado a cada caso distintos niveles de integración: 1) Diferenciación segmentaria, se da en comunidades primitivas en donde el *rol* está dado por divinidad o en defecto por sexo y/o la edad y son aceptadas por mutuo acuerdo; 2) Estratificación, son sociedades en donde los sujetos por sus capacidades o linajes han adquirido un determinado *status*; 3) Organización Estatal, se trata de un nivel de complejidad más elevado que los anteriores, el *status* queda desplazado por el concepto de *autoridad dimanante del cargo*; 4) Medios de control sistémico, aparecerán en una fase más terminada de la organización estatal representados por el dinero y el derecho, se observa que los mecanismos 1) y 4) operan a través de operaciones de intercambio, mientras que el 2) y el 3) por relaciones de poder (Cfr. Habermas, 2002 T II: 234-235).

Bajo el entendido de que entre más complejos se vuelven los sistemas sociales más lejanos se tornan los mundos de la vida, no debe caerse en la trampa engañosa que supone que el sistema desplaza o sustituye el mundo de la vida, de acuerdo con Habermas:

En un sistema social diferenciado, el mundo de la vida se encoge y se convierte en un subsistema más. Ciertamente que de este enunciado no se puede hacer una lectura causal como si las estructuras del mundo de la vida dependieran en sus mutaciones de los incrementos de la complejidad del sistema. Al contrario: los aumentos de complejidad dependen por su parte de la diferenciación estructural del mundo de la vida (Habermas, 2002 T II: 244-245).

De modo que todo cambio sistémico quedará evidenciado en el mundo de la vida, por medio de la institucionalización de dicho cambio puede inferirse el grado de evolución de una sociedad, en las sociedades modernas son el *derecho* y la *moral* las instituciones que dan cuenta del grado de evolución, éstas asumen la función de regular los conflictos, que dadas la etapa de la evolución de la sociedad ya no puede ser remitidas a la divinidad, sino al uso de la razón por medio de la intersubjetividad comunicativa que tiene como producto leyes y normas consensuadas²⁹.

A medida que aumenta la racionalización del mundo de la vida y aparecen la *moral* y el *derecho* como normativas de la sociedad, se da una mayor autonomía de la acción orientada al entendimiento frente aquellos contextos normativos, empero a la par ese entendimiento es sustituido por medios de comunicación deslingüistizados.

Con respecto al diagnóstico del presente desde la postura weberiana³⁰, Habermas va encontrar un desacoplamiento estructural determinado por la *economía* y *por poder político* que, regidos bajo la racionalidad instrumental han podido extenderse

²⁹ La sociedad moderna supone un sistema democrático por el que es instituido el derecho, frente a las interpretaciones minimalistas de la democracia, Habermas va introducir un concepto normativo de democracia deliberativa (Cfr. Habermas, 2010)

³⁰ Weber habría considerado la burocratización y en nacimiento del capitalismo como expresiones de la complejización sistémica, mismos que habría llevado a la modernización de la etapa actual de la sociedad.

a todo lo amplio de la sociedad (capitalista), es precisamente en este punto que surge el proceso de colonización del mundo de la vida por el sistema.

Esa colonización se materializa a través de la cosificación de la fuerza de trabajo y la juridización de la forma de producción capitalista que, en el marco del Estado de bienestar había retenido la lucha de clases por medio de la seguridad social, manteniendo una relativa tranquilidad, empero una vez rebasado éste como aliciente frente a las crisis de la tendencia de ganancia decreciente del capitalismo, los conflictos no pueden más que recurrir de nueva cuenta al recurso primero para su desahogo, la comunicación, pero dado el periodo de evolución social, esa acción comunicativa ha de considerar a profundidad los imperativos sistémicos, pues no se puede sin más desecharlos.

2.4 Ética del discurso y democracia deliberativa

Derivado de la tendencia colonizadora del *sistema* al *mundo de la vida*, a Habermas le resulta pertinente la incursión a la teoría moral que fundamente desde la racionalidad comunicativa las normas morales capaces de legitimar al sistema jurídico legal, con ello se antepone la moral como forma de integración social del mundo de la vida al derecho como forma de integración al sistema, esto conlleva implicaciones políticas, de ahí la necesidad de desarrollar un tipo particular de democracia deliberativa que fusiona tanto elementos de la tradición liberal como del republicanismo para enunciar un Estado democrático de derecho en términos de la teoría del discurso.

Si bien el término “ética del discurso” en alemán (*Diskurs*) recupera un sentido dialógico proveniente de la racionalidad comunicativa que ha propiciado su expansión en el ámbito académico, lo que realmente intenta el autor es desarrollar o en su caso continuar la teoría moral kantiana pero ahora con las implicaciones de la TAC, es decir, la ética del discurso en realidad debería ser denominada como una “teoría discursiva de la moral” (Cfr. Habermas, 2000: 9).

Habermas hace una diferenciación entre las éticas clásicas³¹ que hacían referencia a las cuestiones de la “vida buena” mientras que la ética kantiana está interesada en los problemas del actuar correcto o justo, con ello los juicios morales explican cómo se pueden dirimir los conflictos de acción con base en intenciones racionalmente motivadas. Por morales se han de entender:

todas las intuiciones que nos informan acerca de cuál es la mejor forma en que debemos comportarnos para contrarrestar mediante los miramientos y el respeto la *extrema vulnerabilidad* de las personas [...] desde un punto de vista antropológico la moral se puede entender como un dispositivo protector que compensa una vulnerabilidad inserta estructuralmente en las formas de vida socioculturales. Son vulnerables y están moralmente necesitados de protección en el sentido indicado los seres vivos que sólo se individualizan por vía de socialización (Habermas, 2000: 18).

En *Aclaraciones a la ética del discurso* Habermas inicia explicando el carácter deontológico, cognitivista, formalista y universalista de la ética kantiana, considerando que ésta aún está fundamentada en el paradigma de la conciencia y parte de imperativo categórico; es decir, el actuar según la máxima por la cual se pueda querer que al mismo tiempo se convierta en ley universal, viendo la humanidad como un fin y nunca como un medio, de este modo es posible identificar el carácter *deontológico* en la ética kantiana en tanto que está interesada en la corrección de normas o mandatos con relación a la verdad; es *cognitivista* porque intenta responder a la pregunta de cómo es posible fundamentar enunciados normativos, ello lleva implícito las dos características faltantes; es *formalista* si se considera aquello que está justificado moralmente ha de ser deseado por todos los demás seres racionales; obtenido con ello la categoría de *universalista* (Cfr. Habermas, 2000: 15-16).

³¹ Hay tres grandes teorías éticas representativas en la historia del pensamiento filosófico: el utilitarismo (donde predomina el uso de la razón instrumental haciendo del egocentrismo el vector orientador de los medios-fines; la ética aristotélica (donde el uso de la razón práctica se encamina hacia la consecución del bien anteponiendo la perfección del individuo); y la moral kantiana (se asienta sobre universales que orientan la acción hacia la imparcialidad, la justicia y la solidaridad a través de lo introducido como el imperativo categórico) (Cfr. Esquivel, 2016)

La ética del discurso propuesta por Habermas, a diferencia de la ética kantiana, no se inserta en el paradigma de la conciencia sino en la intersubjetividad proveniente del giro lingüístico, sin embargo la propuesta kantiana sigue siendo la mejor opción para la fundamentación de las normas morales, ello lleva a Habermas a replantear la ética kantiana desde la teoría del actuar comunicativo, para lograrlo desplaza el imperativo categórico kantiano por el *principio "D"* o *postulado ético discursivo "D"* el cual establece que; "una norma únicamente puede aspirar a tener validez cuando todas las personas a las que afecta consiguen ponerse de acuerdo en cuanto *participantes de un discurso práctico* (o pueden ponerse de acuerdo) en que dicha norma es válida" (Habermas, 1998: 86) ello tiene implicaciones para el otro principio de la ética del discurso, el principio de *universalización "U"*, según el cual: "en las normas válidas, los resultados y los efectos secundarios que se deriven de su seguimiento universal para la satisfacción de los intereses de todos y de cada uno tienen que poder ser aceptados por todos sin coacción alguna" (Habermas, 2000: 16).

En este sentido la ética del discurso de Habermas es considerada como una teoría moral transkantiana, pues las características de la ética kantiana siguen presentes en la propuesta habermasiana, pero ahora habrán de ser interpretadas bajo el paradigma de la intersubjetividad. De acuerdo con Habermas son tres las principales diferencias que la ética del discurso tiene con respecto a Kant:

En primer lugar, la ética del discurso abandona la doctrina de los reinos; renuncia a la diferenciación categorial entre el reino de lo inteligible, al que pertenecen el deber y la voluntad libre, y el reino de lo fenoménico, que entre otras cosas abarca las inclinaciones, los motivos meramente subjetivos y también las instituciones del Estado y la sociedad. Una intimación por así decir trascendental, bajo unos sujetos que han adoptado una actitud de orientación por el entendimiento mutuo se orientan por pretensiones de validez, sólo se hace observable en la coacción a hablar y actuar bajo presupuestos idealizantes. El hiato entre lo inteligible y lo empírico se acentúa hasta convertirse en una tensión que se hace observable en la fuerza fáctica de suposiciones contra fácticas dentro de la praxis comunicativa cotidiana misma.

En segundo lugar, la ética del discurso supera el planteamiento meramente interno monadológico de Kant [...] la ética del discurso espera un entendimiento mutuo sobre la diversidad de intereses solamente como resultado de un discurso público organizado intersubjetivamente. En tercer lugar, la ética del discurso eleva la pretensión de haber solucionado mediante la derivación de "U" a partir de presupuestos universales de la argumentación el problema de fundamentación al que Kant en último término hurta el cuerpo remitiendo a un *factum* de la razón, la experiencia de estar intimidado por el poder (Habermas, 2000: 23-24)

De este modo, la ética del discurso sigue teniendo un carácter deontológico pues no deja de perseguir la fundamentación justa de las normas morales, pero al ser interpretadas éstas desde un discurso práctico dialógico no se limita a las formas buenas de vida de la visión monológica, sino que la norma moral es el resultado de la aprobación de todos los posibles afectados, de modo que de esta característica se rescatan dos conceptos fundamentales: la justicia y la solidaridad, el primero tomará forma en el Estado de Derecho y el segundo en el Estado Social.

El carácter cognitivo de la ética discursiva se obtiene a partir del uso de razones argumentativas que sirven de fundamento a las pretensiones de validez normativas o veritativas, pues las razones deben estar orientadas al convencimiento racional y eso se da por medio del sustento argumentativo, ya después, la validez de la norma se verá confirmada por el consenso intersubjetivo, y éste es reflejo de la unión de voluntades libres e iguales.

Por su parte el carácter formalista o procedimental en la ética del discurso es interpretada a partir de la búsqueda de la satisfacción de las condiciones necesarias que permitan a una acción poseer dignidad moral, es decir, la característica formalista de la ética del discurso no intenta otorgar contenido acerca de lo bueno o malo, de lo justo o lo injusto a las normas, sino más bien su objetivo es explicar las reglas procedimentales que fundamentan el juicio ético.

Finalmente la característica universalista en la ética del discurso pretende fundamentar los *a priori* pragmáticos del lenguaje, en tanto que la ética del discurso

se atiene a una racionalidad comunicativa, con el carácter universalista se pretende establecer las normas de entendimiento, reduciendo el relativismo ético que intenta imponer valores subjetivos o etnocéntricos (Cfr. Habermas, 1998: 142).

La fundamentación de las normas morales desde la ética del discurso sólo será posible en el supuesto de un ejercicio de argumentación de razones intersubjetivas libres de coacción, en la que prevalecerá el mejor argumento, no obstante éste es falible, es decir, es susceptible a crítica y está sujeto a las pretensiones de validez que todo acto de habla contiene

En las argumentaciones tienen que dar por supuesto pragmáticamente que en principio todos los afectados pueden participar como libres e iguales en una búsqueda cooperativa de la verdad en la que la única coacción que puede ejercerse es la del mejor argumento [...] el discurso racional puede desempeñar el cometido de un procedimiento que explicita el punto de vista moral en virtud de las suposiciones *idealizantes* que todo aquel que entre seriamente en argumentaciones tiene que realizar *fácticamente*. El discurso práctico se puede entender como un proceso de entendimiento mutuo que por su forma, es decir, meramente en virtud de presupuestos de la argumentación inevitables y universales, insta *simultáneamente* a todos los implicados a la asunción ideal de roles (Habermas, 2000: 161-162).

Así la ética del discurso se perfila como un programa teórico que posibilita la fundamentación racional de normas de validez universal por medios discursivos y tiene como objeto la reconstrucción racional de las intuiciones morales cotidianas que utilizan los sujetos para coordinar sus acciones.

Sin embargo, en la complejidad de las sociedades modernas, una ética del discurso no es suficiente para la coordinación de la acción, más aún cuando en los procesos de diferenciación estructural del mundo de la vida emerge la especialización de los aspectos sistémicos, en este sentido el subsistema del *derecho* funciona como bisagra que conecta la fundamentación moral de normas de validez provenientes del mundo de la vida con los imperativos jurídicos provenientes del sistema, lo rescatable aquí es que, si bien tanto la *moral* como el *derecho* se retroalimentan, por medio de la ética del discurso es posible asentar una legitimidad al sistema legal.

En la propuesta de la teoría discursiva del derecho en Habermas son destacables dos categorías de análisis: *facticidad* y *validez*, la primera ha de obedecer el procedimiento institucionalizado del derecho proveniente del poder jurídico y actualmente respaldado por la democracia representativa a través de un cuerpo legislativo (principalmente de corte liberal), es este aspecto que le da legalidad al ordenamiento jurídico; el segundo aspecto, la validez es el producto de la fundamentación de las normas morales que otorgan legitimidad al orden jurídico, éste aspecto viene respaldado por la ética del discurso en la que todos los afectados en la norma participan de ella presuponiendo un tipo particular de democracia deliberativa (Cfr. Habermas, 2010).

Los modelos actuales de las teorías del derecho han antepuesto la facticidad de la norma por encima de la validez, es decir, la legalidad por encima de la legitimidad, lo que ha provocado que el derecho deje de funcionar como un integrador social que regula y coordina las acciones de la comunidad jurídica, así el derecho se instrumentaliza y es usado por el sistema para contribuir ideológicamente a la colonización del mundo de la vida, esa parece ser la tendencia en las sociedades modernas en las que el conflicto aparece cuando la facticidad y la validez quedan desvinculados.

Para Habermas la instauración del derecho ha de ser un procedimiento que anteponga la legitimidad de la norma por encima de la legalidad: “solo pueden pretender validez legítima las normas jurídicas que en un proceso discursivo de producción de normas jurídicas, articulado a su vez jurídicamente, puedan encontrar el asentimiento de todos los miembros de la comunidad jurídica” (2010: 175).

Para lograr dicho proceso Habermas introducirá una propuesta de democracia deliberativa que fusiona elementos tanto de la comprensión política liberal como de la republicana ambos tendientes a la fundamentación de un Estado de derecho en el que las normas jurídicas (facticidad) sean el producto de la voluntad general (validez) pero institucionalizada por medio del orden jurídico.

De acuerdo con Habermas, la principal diferencia entre la concepción liberal y la republicana de la política estriba en la comprensión de la formación del proceso democrático, conforme a la concepción liberal:

[...] el proceso democrático se efectúa exclusivamente en la forma de compromisos entre intereses. Las reglas de formación de compromisos que, a través del derecho universal e igual de sufragio, a través de la composición representativa de los órganos parlamentarios, a través del modo de decisión, a través de los reglamentos de régimen interior, etc., tienen la finalidad de asegurar los *fairness* de los resultados, se fundan y fundamentan en última instancia en, y desde, los derechos fundamentales liberales (Habermas, 2010: 372).

Mientras que para la concepción republicana:

[...] la formación democrática de la voluntad se efectúa en la forma de un autoentendimiento ético-político; la deliberación habría de poder apoyarse, en lo que a contenido se refiere, en un consenso de fondo inculcado por la propia cultura en la que se ha crecido y se está; esta precomprensión socio-integradora puede renovarse mediante el recuerdo ritualizado del acto de fundación republicana (Habermas, 2010: 372).

Las características que Habermas destaca de la concepción liberal de la política son las siguientes: en primer lugar ésta tiene como función programar al Estado en interés de la sociedad, entendiendo a el Estado como los órganos de la administración pública, mientras que la sociedad se entiende como el sistema de interacciones entre las personas privadas estructuradas en términos de la economía del mercado, de este modo la política está dirigida a impulsar los intereses sociales privados frente al aparato estatal especializado en alcanzar fines colectivos; en segundo lugar, el estatus de ciudadano está determinado por los derechos subjetivos negativos, es decir restrictivos, que el individuo tiene ante el Estado y demás ciudadanos, estos derechos le otorgan la posibilidad de hacer valer sus intereses para configurar una voluntad política que influya tanto en el poder ejecutivo como en el legislativo (*i. e.* el derecho al voto para los miembros de la comunidad política que cumplen con los requisitos expedidos por la ley; mayoría de edad y

“modo honesto de vivir”); en tercer lugar, la concepción del derecho como un orden superior racional de carácter supra-político (idea proveniente del contractualismo) con capacidad de poner frenos al poder y dotarlo al mismo tiempo de facultades para atender los intereses plurales en conflicto (*i. e.* la inalienabilidad de los derechos humanos universales); en cuarto lugar, el proceso de la formación de la opinión y de la voluntad política en el espacio público y en el parlamento se determina por la competencia de actores, donde el éxito está determinado por la aprobación que en sistemas electorales se traduce en votos (*Cfr.* Habermas, 1999: 231-237). Derivado de ello Habermas entiende que:

Conforme a la concepción liberal, la formación democrática de la voluntad tiene exclusivamente la función de *legitimar* el ejercicio del poder político. Los resultados electorales constituyen una licencia para asumir el poder de gobernar, mientras que el gobierno ha de justificar ante la opinión pública y el Parlamento el uso que hace de ese poder (2010: 376).

Por su parte, para la concepción republicana, Habermas destaca las siguientes características: la primera, la política representa un factor constitutivo del proceso de fundación de la sociedad misma, es decir, se trata de una forma de vida ética, es el medio por el que los miembros de la comunidad asumen su dependencia y solidaridad, y por el cual se convierten en asociación de miembros libres e iguales comprometidos con la comunidad, la razón del Estado es salvaguardar un proceso inclusivo de formación de la opinión y la voluntad común en la que ciudadanos libres e iguales se entienden acerca de las metas y normas que serían de interés común; en segundo lugar, en tanto que la formación de la voluntad política es horizontal orientada al entendimiento o hacia un consenso, el ejercicio de la autodeterminación ciudadana presupone una base social autónoma, independiente tanto de la administración pública como del tráfico económico privado, la ciudadanía viene dada tan sólo por el compromiso que los sujetos adquieren al formar parte de constitución social; en tercer lugar; el derecho es el producto de la participación y comunicación mediante los cuales se convierten en sujetos políticamente responsables de una comunidad de personas libres e iguales, el derecho no es otorgado por un ente supra-político sino directamente por las determinaciones de la

voluntad política predominante; en cuarto lugar, el proceso de la opinión y de la voluntad política en el espacio público y en el parlamento no obedece a las estructuras del mercado sino a las estructuras propias de una comunicación pública (Cfr. Habermas, 1999: 231-237). A partir de esto Habermas identifica que:

Conforme a la concepción republicana, la formación democrática de la voluntad tiene la función, esencialmente más fuerte, de *construir* la sociedad como una comunidad política y mantener vivo en cada elección el recuerdo del acto fundacional. El gobierno que resulta de la elección entre equipos dirigentes que compiten entre sí, no solo queda facultado para el ejercicio del mandato ampliamente no imperativo, sino que también programáticamente obligado a la ejecución de determinadas políticas. Más bien comisión que órgano del Estado, el gobierno es parte de una comunidad política que se administra a sí misma, no cúspide de un poder estatal separado (Habermas, 2010: 376).

La propuesta habermasiana desde la teoría del discurso va a tomar elementos de ambos lados para integrarlos en el concepto de un procedimiento ideal para la deliberación y la toma de decisiones que establece una conexión interna entre las consideraciones pragmáticas, los compromisos, los discursos de autoentendimiento y los discursos relativos a la justicia. Habermas lo enuncia de la siguiente forma:

En concordancia con el republicanismo pone en el centro el proceso de formación de la opinión y la voluntad política pero sin entender la Constitución articulada en términos del Estado de derecho como algo secundario; antes los principios del Estado de derecho los entiende [...] como una respuesta consecuentemente a la cuestión de cómo pueden institucionalizarse las exigentes formas de comunicación de una formación democrática de la opinión y la voluntad políticas. El desarrollo y consolidación de una política deliberativa, la teoría del discurso los hace depender, no de una ciudadanía capaz de acción, sino de la institucionalización de los correspondientes procedimientos y presupuestos comunicativos, así como de la interacción de deliberaciones institucionalizadas con opiniones públicas desarrolladas informalmente (Habermas, 2010: 374)

Lo que Habermas está proponiendo al tomar elementos de las dos corrientes teóricas políticas dominantes en la actualidad (liberalismo y republicanismo) es la reformulación procedimental de la democracia que parta desde la racionalidad comunicativa misma que encuentra asentada en fundación de una cosmovisión de la política republicana pero institucionalizado a través de estructuras liberales que conectan más con la realidad, así la opinión y la voluntad política de los miembros de una comunidad serán conectados con sus representantes en el parlamento a manera de asegurar el proceso legislativo como una demanda propia de los miembros de la comunidad política y jurídica.

La teoría del discurso cuenta con la intersubjetividad de orden superior que representan los procesos de entendimiento que se efectúan a través de los procedimientos democráticos o en la red de comunicación de los espacios públicos políticos. Estas comunicaciones no atribuibles a ningún sujeto global, que se producen dentro y fuera del complejo parlamentario y de sus órganos programados para tomar resoluciones, constituyen ámbitos públicos en los que pueden tener lugar una formación más o menos racional de la opinión y la voluntad acerca de materias relevantes para la sociedad global y necesitada de regulación. El flujo de comunicación entre la formación de la opinión pública, los resultados electorales institucionalizados, y las resoluciones legislativas tienen por fin garantizar que la influencia generada en el espacio de la opinión pública y el poder generado comunicativamente se transformen a través de la actividad legislativa en poder utilizable administrativamente (Habermas, 2010: 375).

Así es como la ética del discurso que tiende a fundamentar las normas morales desde la pragmática universal viene a legitimar al sistema jurídico del derecho por medio de un procedimiento de democracia deliberativa, mismo que resulta de fusionar la gestación de la opinión y la voluntad políticas desde una perspectiva republicana que a su vez sostiene el andamiaje institucional proveniente de una visión liberal de la política.

Capítulo III

El conflicto de la reforma educativa en México

Desde *Problemas de legitimación del capitalismo tardío* Habermas viene anticipando la crisis³² económica como el origen de los conflictos de la actual etapa evolutiva de la sociedad a la que denomina como “capitalismo tardío³³”, es decir, un capitalismo de Estado que a través de su intervención en el mercado implementa una paz provisional encubriendo el conflicto de clases.

No obstante como todos los sistemas de producción cuyo objetivo es la acumulación de capital, el capitalismo tardío no queda exento de los inconvenientes de integración sistémica y su consecuente integración social³⁴, los problemas de integración sistémica se presentan a través de la crisis cíclica consustancial al capitalismo (ley decreciente de la tasa de ganancia), mientras que los problemas de integración social son el resultado de la pérdida de identidad de los miembros de una comunidad cuyo sistema ha dejado de ser funcional, de modo que el conflicto

³² Habermas considera que: “un concepto de crisis apto para las ciencias sociales tiene que captar la conexión entre “integración social” e “integración sistémica” (1998: 19). De modo que el conflicto no es sino la expresión de un momento de crisis, en el capitalismo tardío, el conflicto de clases identificado por Marx será aletargado en el Estado de bienestar pero emergerá como resultado de la crisis inherente a la producción capitalista que en su fase neoliberal se presenta descarnadamente, así una crisis en el subsistema económico que no permite un ordenamiento jerárquico en sus estructuras (problemas de integración sistémica) impide una legitimación en las estructuras sociales (problemas de integración social). Sin embargo, no todas las crisis tienen su fundamento en el subsistema económico, las crisis también pueden aparecer en el mundo de la vida en forma de pérdida de identidad de sus miembros.

³³ De acuerdo con Habermas a partir de la especialización y diferenciación de subsistemas la sociedad ha evolucionado desde el tribalismo pasado por las sociedades estamentales y actualmente los subsistemas que más se han especializado son el burocrático y el económico que hoy caracterizan la sociedad de capitalismo tardío, es decir un capitalismo regulado por el Estado en las que prevalecen las contradicciones y las crisis (Cfr. Habermas, 2002 T II: 234-235; Habermas, 1998: 15).

³⁴ Siguiendo a Habermas: “De integración social hablamos respecto de sistemas de instituciones en que se socializan sujetos hablantes y actuantes; los sistemas de sociedad aparecen aquí con el aspecto de un mundo de la vida estructurado por medio de símbolos. De integración sistémica hablamos respecto de rendimientos de autogobierno específicos de un sistema autorregulado; los sistemas de sociedad aparecen aquí con el aspecto de la capacidad para conservar sus límites y sus patrimonios dominando la complejidad de un ambiente inestable. Ambos paradigmas, mundo de la vida y sistema, tienen su razón de ser; otro problema es asociarlos” (Habermas, 1998: 19).

aparece como resultado de los desajustes de la integración sistémica y de la integración social a través de problemas de legitimación de la organización social.

Si bien, el modelo de Estado de bienestar (referente del Estado social del capitalismo tardío analizado por Habermas) caducó en la década de los setenta dando paso al modelo de Estado neoliberal, queda pendiente la argumentación de si los inconvenientes de integración sistémica y social y su consecuente manifestación en problemas de legitimación siguen latentes y, en dado caso, bajo qué condiciones es posible mantener la argumentación de Habermas.

En ese sentido, este capítulo tiene como objetivo enmarcar el conflicto de la reforma educativa en México como resultado de la crisis del capitalismo, ello será posible explicar a partir de: 1) identificar la forma mercancía de la fuerza de trabajo como el epicentro del conflicto en el traspaso del Estado de bienestar al Estado neoliberal, para ello se sigue a Habermas en la búsqueda de los aportes de la teoría marxiana del valor a una teoría de la cosificación en torno a la forma mercancía de la fuerza de trabajo que a su vez es traducido a las categorías de sistema y mundo de la vida; 2) como antecedentes de la reforma de 2013 se exponen las principales políticas educativas en México en el marco de Estado neoliberal atendiendo a sus intenciones de integración sistémica; 3) en este apartado se presenta la reforma educativa a los artículos 3º y 73 Constitucionales y las leyes secundarias que de ellos emanan (Ley General de Educación, Ley del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente), finalmente se cierra el capítulo con un apartado; 4) dedicado a exponer los problemas de legitimación de la reforma educativa de 2013.

3.1 La forma mercancía de la fuerza de trabajo, el conflicto en el traspaso del Estado de bienestar al Estado neoliberal

La deuda que la TAC tiene con la corriente crítica del pensamiento viene fundamentado por la teoría de la cosificación de George Lukács que permite a

Habermas ilustrar las formas de las imágenes del mundo de la modernidad que Max Weber venía teorizando a través de la racionalidad instrumental³⁵.

En este apartado se desarrolla la forma mercancía de la fuerza de trabajo como categoría de la teoría del valor de Karl Marx con la intención de explicitar las fortalezas y las debilidades que ella comporta para la complementación de la teoría de la cosificación y su posterior traducción a la teoría de la acción comunicativa por intermedio de la categorías de integración sistémica e integración social, en este decurso se plantea la fuerza de trabajo como epicentro del conflicto en el traspaso del Estado de bienestar al Estado neoliberal, aduciendo que el Estado de bienestar más que implementar la pacificación de clases logra, con el recurso de la anonimación, un aletargamiento del conflicto, cuyo resurgimiento se presenta más crudo con la emergencia del Estado neoliberal.

Habermas reconoce en la teoría del valor de Marx, en específico sobre la mercancía, dos supuestos fundamentales que le permiten describir a las sociedades capitalistas: desde una perspectiva económica como el proceso de acumulación de capital con crisis cíclicas y; desde una perspectiva histórica como una integración de clases sociales en constante conflicto. La fuerza de trabajo en tanto es vendida y comprada en el mercado laboral es posible identificarla como una mercancía, de ello se sigue que la fuerza de trabajo ha de analizarse desde los supuestos económicos e históricos, es decir, ese intercambio de la fuerza de trabajo puede ser explicado como un mecanismo de control de un proceso de producción autorregulado y a la vez como un proceso de explotación cosificado (*Cfr.* 2002 T II: 473).

La fuerza de trabajo se presenta como la nueva relación de clases en el capitalismo tardío, en esta etapa de la sociedad el conflicto de clases se convierte en una relación monetarizada, por lo que el enfrentamiento de clases comienza a

³⁵ Cabe apuntar que la teoría de la cosificación desarrollada por Lukács (e iniciada por el propio Marx) ya había sido abordada por Horkheimer y Adorno en el marco de la teoría crítica, pero debido a que nunca lograron desmarcarse de la racionalidad instrumental introducida por Weber, para ellos, la teoría de la cosificación no inspiró mayor motivación que despejara las posibilidades de emancipación.

desplazarse hacia el valor de cambio que la fuerza de trabajo representa, esa dinámica hace transformar la *fuerza de trabajo concreta* que coordina las acciones en el mundo de la vida de los trabajadores en *fuerza de trabajo abstracta*³⁶ que es útil para la reproducción del sistema capitalista, esta transformación de la fuerza de trabajo concreta a la fuerza de trabajo abstracta encierra un proceso de cosificación en la que el sujeto que vende su fuerza de trabajo es despojado del plusvalor que a la mercancía imprime e incluso, él mismo termina convirtiéndose en mercancía.

No obstante la forma mercancía de la fuerza de trabajo no es una mercancía como las del resto que se ofertan en el mercado, ésta tiene la característica de ser inalienable al sujeto y éste tiene la capacidad tanto de *acción* como de *función* con consecuencias de integración sistémica e integración social. Si se observa la fuerza de trabajo como función se cosifica al trabajador para echar andar al sistema de producción capitalista convirtiendo la fuerza de trabajo en un elemento indispensable para el proceso de acumulación gracias al plusvalor que éste suma al capital originario, con el que se asegura el modo de producción, por otro lado, si se observa la fuerza de trabajo como una acción se tiene la posibilidad de adentrarse al mundo de la vida de los trabajadores por medio de las acciones concretas para coordinar acciones y fortalecer la integración social.

De este modo Habermas encuentra las fortalezas de la teoría del valor de Marx:

La teoría del valor nos suministra reglas que nos permiten traducir enunciados sistémicos (sobre relaciones anónimas de valor) en enunciados históricos (sobre relaciones de interacción entre clases sociales). De esta forma los problemas de integración sistémica, esto es, el patrón conforme al que discurre una acumulación de capital marcada por las crisis puede ser proyectado sobre el

³⁶ Atendiendo las características de valor de uso y valor de cambio de toda mercancía, se habla de *fuerza de trabajo concreta* cuando se recurre al valor de uso, es decir cuando el trabajador imprime su fuerza para transformar las materias y cuyo último fin es la satisfacción de primeras necesidades, mientras que por *fuerza de trabajo abstracta* se habla cuando se apela al valor de cambio, es decir cuando el trabajador vende su fuerza de trabajo para imprimir plusvalor a las mercancías cuyo último fin es la acumulación del capital. Desde esta última perspectiva al comprador de la fuerza de trabajo, es decir, al capitalista nada importa el mundo de la vida del trabajador, pues para él, la fuerza de trabajo que compra no es más que otro medio de producción.

plano de la integración social y puesto en conexión con la dinámica de los enfrentamientos de clase [...] (2002 T II: 475).

Las debilidades que Habermas identifica en la teoría del valor las ubica en tres puntos: el primero tiene que ver con que Marx asume el mundo de la vida y el sistema como una unidad total que por imperativos históricos fueron separadas y están destinadas a sucumbir, desde este punto se impide distinguir los niveles de diferenciación sistémica que el avance de la modernidad plantea, ello lo lleva a asumir el segundo punto como una carencia de criterios con que distinguir la destrucción de las formas tradicionales de vida y la cosificación de los mundos de la vida posindustriales, pues en un mundo de la vida ampliamente racionalizado la cosificación ha de acudir a criterios de la socialización comunicativa como unidad sino de medida al menos sí de análisis, finalmente la tercer debilidad está señalada por una sobrerregulación de un caso específico de subsunción del mundo de la vida bajo los imperativos sistémico, sin embargo los procesos de cosificación pueden manifestarse lo mismo en los ámbitos públicos que en los ámbitos privados, de modo que tanto la burocratización como la monetarización ya sea de ámbitos públicos como privados pueden generar efectos cosificadores (*Cfr.* Habermas, 2002 TII: 479-485).

Por otro lado, Habermas argumenta que frente a la incursión del Estado de bienestar la ortodoxia marxista ya no encuentra elementos explicativos, pues sus recursos economicistas se detienen frente a la pacificación del conflicto de clases, en ese sentido expone las deficiencias teóricas que limitan el alcance de los intentos marxistas de explicar las estructuras del capitalismo tardío con especial atención al *intervencionismo estatal, de la democracia de masas y del Estado social*.

Con respecto al *intervencionismo estatal*, se argumenta que, si se parte de un modelo de dos subsistemas que se complementan mutuamente pero en el que uno determina al otro, la teoría de crisis planteada en términos económicos resulta insuficiente, pues aunque los problemas pueden tener un origen en la crisis del subsistema económico éstos pueden ser contrarrestados por la intervención del Estado, según Habermas:

Las intervenciones del Estado tienen, pues, que respetar la división del trabajo entre una economía dependiente del mercado y un Estado económicamente improductivo. Se pueden distinguir tres dimensiones centrales de esta intervención: el aseguramiento militar y jurídico-institucional de las condiciones de existencia de la forma de producción, el influjo sobre la coyuntura económica, y una política de infraestructura tendente a mantener las condiciones de realización del capital. (2002 TII: 486)

Ahora el conflicto de clases descarnado visto por la perspectiva economicista es trasladado a la óptica de la burocracia del Estado en la que puede ser modificado, retardado o absorbido administrativamente, convirtiéndose en un conflicto político, de endeudamiento o de demanda a las capacidades de planificación burocrática.

En la *democracia de masas* de un modelo de sociedad con dos medios de control (dinero y poder), la teoría económica de la democracia es insuficiente pues el poder necesita de una institucionalización de más alcance que el dinero y éste pierde sentido fuera de la institucionalización del derecho burgués, por lo tanto, ambos acuden a la legitimación del régimen de dominación política y esa legitimación sólo puede venir a partir de procedimientos democráticos de formación de la voluntad política, sin embargo este proceso desde la democracia de masas del capitalismo tardío aún es entendido limitadamente desde la corriente política liberal, es decir, es entendida como una democracia representativa:

La decisión del voto sólo influye, por lo común, en el reclutamiento de la clase dirigente y, a los que a sus motivos se refiere, cae fuera del alcance de la formación discursiva a la voluntad colectiva. Todo lo cual tiene como consecuencias una neutralización de las posibilidades de participación política abiertas jurídicamente con la institucionalización del papel del ciudadano (Habermas, 2000 T II: 490).

Con respecto al *Estado social* éste se convierte en el receptáculo de conflictividad social por medio del mecanismo de la democracia de masas (legitimación por medio de políticas promovidas por los partidos políticos), cuyo epicentro del conflicto es el mundo del trabajo que se desliga de la esfera privada y se convierte en tema de la esfera pública, de este modo el estado social tiene la función de cohesionar a la

sociedad con programas sociales sujetos a falsación con la intención de conseguir el máximo nivel de legitimación, sin embargo esta actitud del Estado Social va a tener sus consecuencias:

La institucionalización jurídica del conflicto en torno a la fijación de los salarios y condiciones de empleo se ha convertido en la base de una política reformista que ha llevado a una pacificación del conflicto de clases en términos de Estado social [...] Mas esta política enderezada a la extensión del Estado social se ve confrontada con un dilema que a nivel fiscal se expresa en el juego de suma cero de los presupuestos públicos destinados, por un lado, a los programas de política social y, por otro, a las tareas de política de coyuntura y de fomento del crecimiento. El dilema consiste en que el Estado social tiene que absorber los efectos disfuncionales de un crecimiento económico regido por la acumulación de capital, pero sin tomar a forma de organización, la estructura y el mecanismo impulsor de la producción económica (Habermas, 2002 T II: 491)

La pacificación del conflicto por el Estado de bienestar es desplegada como condición en la continuidad del proceso de acumulación, con una estrategia que logra disfrazar el propósito real, de tal modo que casi es invisible el conflicto de clases, a no ser que pasa desapercibido, la estrategia consiste en estratificar a la sociedad por medio del salario, los niveles de vida se vuelven dispares, de este modo el rol del trabajador pierde sus rasgos proletarios más drásticos y la paz aparece como respuesta a la segmentación de las decisiones de la voluntad política, convirtiendo el rol de trabajador en rol de consumidor de políticas sociales pues la participación política queda vacía de contenidos. De acuerdo con Habermas esta pacificación o aletargamiento del conflicto solo perdurará cuando el mundo de la vida vea amenazada su reproducción simbólica:

En ese frente que discurre entre sistemas y mundo de la vida, es claro que el mundo de la vida, sólo empieza a ofrecer una resistencia más tenaz y también con más probabilidades de éxito, cuando lo que empieza a verse afectado son las funciones de la reproducción simbólica del mundo de la vida. (Habermas, 2002 T II: 497).

No obstante, derivado de la aparente pacificación del conflicto de clases desplegada por el Estado de bienestar en la que más bien termina por anonimizar la estructura de clase, la teoría de la conciencia de clase pierde sus referentes empíricos al no poder encontrar mundos de la vida vinculados a la clase, atentos a ello, el acierto de Horkheimer y Adorno ha sido la sustitución de la teoría de la cosificación por una teoría de la cultura de masas, pues la sociedad tardo capitalista ha desarrollado un equivalente de la ideología ya que la falsa conciencia ha sido sustituida por una conciencia fragmentada que escapa a las posibilidades explicativas desde la teoría de la cosificación:

La teoría de la cosificación tardo capitalista, reformulada en categorías de sistema/mundo de la vida necesita, pues, ser completada con un análisis de la modernidad cultural que sustituya a la antigua teoría de la conciencia de clase. El objetivo de ese análisis no sería servir a las críticas ideológicas, sino explicar el empobrecimiento cultural y la fragmentación de la conciencia cotidiana, en vez de andar ansiosamente tras las evanescentes huellas de una conciencia revolucionaria, su objetivo sería averiguar las condiciones que permitieran la reconexión de la cultura racionalizada con una comunicación cotidiana que ha menester de tradiciones vivas que la nutran. (Habermas, 2002 T II: 502).

La conciencia fragmentada se despliega como síntoma de la colonización del mundo de la vida por el sistema a través de los medios de la burocratización y la monetarización de la fuerza de trabajo específicamente, a modo de ejemplificación Habermas recurre a la juridización³⁷ como ilustración de la colonización interna al mundo de la vida. De las cuatro hordas de juridización que se ha experimentado a lo largo de la historia, el *Estado social y democrático de derecho*, horda a la que

³⁷ Según Habermas: “La expresión “juridización” (*Verrechtlichung*) se refiere, dicho en términos muy generales, a la tendencia que se observa en las sociedades modernas a un aumento de derecho escrito. En esta tendencia podemos distinguir entre la *extensión* del derecho, es decir, la regulación jurídica de nuevos asuntos sociales regulados hasta el momento de manera informal, y el *adensamiento* del derecho, es decir, la desmenuzación de una materia jurídica global en varias materias particulares” (Habermas, 2002 T II: 504). De las que es posible distinguir cuatro hordas que marcan época: 1) *Estado burgués* (estados europeos absolutistas); 2) *Estado de derecho* (tiene como paradigma la monarquía alemana del siglo XIX); 3) *Estado democrático de derecho* (difundido en Europa y Norteamérica como consecuencia de la Revolución Francesa) y; 4) el *Estado social y democrático de derecho* (institucionalizado en el curso de siglo XX a partir de las luchas de movimiento europeo obrero (Cfr. Habermas, 2002 T II: 505-526).

pertenece el capitalismo tardío ha fracasado en sus intentos de integración social por medio de su estrategia de política social, pues ello ha propiciado un aumento de la injerencia del dinero y el poder como medios de coordinación de la acción, ahora el entendimiento no es necesario para la coordinación de la acción, de modo que la racionalidad instrumental y estratégica emerge como esqueleto de la cultura de masas produciendo esa conciencia fragmentada:

En la medida en que el Estado social va más allá de la pacificación del conflicto de clases que se presenta inmediatamente en la esfera de la producción, y tiende sobre los ámbitos privados de la existencia una red de relaciones de clientela, con tanta más fuerza surgen los esperados efectos laterales patológicos de una jurisdicción que simultáneamente significa una burocratización y monetarización de ámbitos nucleares del ámbito de la vida. La *estructura dilemática de este tipo de juridización* consiste en que las garantías que el Estado social comporta habrían de servir a la integración social y, sin embargo fomenta la desintegración de aquellos contextos del mundo de la vida que a consecuencia de la forma jurídica que la intervención del Estado adopta, quedan desligados del entendimiento como mecanismo de coordinación de la acción y acomodados a medios como el dinero y el poder. (Habermas, 2002 T II: 514).

El carácter extensivo y de adensamiento de la juridización del Estado social y democrático de derecho tiene tal fuerza que ningún aspecto del mundo de la vida queda exonerado, pese a ello en la familia y en la escuela se viven las resistencias a la colonización más aferradas (*Cfr.* Habermas, 2002 TII: 525), son desde estos lugares donde aún es posible la racionalidad comunicativa como coordinadora de la acción y las posibilidades de emancipación, sin embargo también han sido los lugares más atacados por la tendencia a la juridización (por el sistema).

Si bien Habermas analiza la tendencia a la juridización del Estado social y democrático de derecho y no propiamente el Estado neoliberal, es pertinente apuntar que en este último modelo político económico no se observa diferencia alguna en la tendencia a la colonización del sistema al mundo de la vida, a no ser que la racionalidad instrumental que promueve las acciones estratégicas quedan

aún más visibles y por lo tanto la juridización va a buscar con mayor ímpetu la procuración de acumulación del capital, el resultado es un ciclo de crisis más acelerado y por lo tanto el conflicto de clases sale del aletargamiento que procuró el Estado de bienestar y en el Estado neoliberal se manifiesta de manera más descarnada.

El neoliberalismo entendido como el capitalismo en su última fase de desarrollo, se presenta de manera no estática sino dinámica como un proyecto de renovación de clase (Harvey, 2007) cuyo objetivo es la expansión del capital trayendo como consecuencia la generación de relaciones sociales acordes a la reproducción de la monetarización y mercantilización de la vida, así la racionalidad instrumental de la economía se extiende por vía de la juridización en áreas que hasta antes de la crisis de los setenta el Estado social venía procurando con la intención de retener el conflicto de clases.

Es decir, el eje de racionalidad instrumental que venía siendo liderado por el Estado social cede el paso al mercado, se trata sólo de un cambio de regimiento de subsistema (del Estado al mercado) pero no de desplazo definitivo o de cambio de racionalidad, y eso en razón de que para lograr su objetivo el neoliberalismo recurre a la juridización que provee el Estado. De manera general las reformas neoliberales estarán orientadas por valores como la rentabilidad, la productividad y la competitividad, éstas motivaran la reducción de funciones del Estado en su intervención en el mercado, ante todo se buscará la liberalización del mercado, una apertura comercial, una reducción en el gasto público, una tendencia a la privatización y una desregulación.

La racionalidad de las reformas neoliberales se expandirá por el mundo como recomendación de los organismos internacionales para hacer frente a la crisis del déficit fiscal del Estado de bienestar producto del endeudamiento y la estanflación emanada de la caída de los precios del petróleo en la década de los setenta. La exacerbación de la racionalidad instrumental traerá como consecuencias problemas de integración y desafiliación social como resultado de la reducción del gasto social, potenciando fenómenos como la pobreza y la marginalidad, así el empleo y el

trabajo cobraran una centralidad estratégica para la reproducción de la estructura social, sin embargo derivado de la desregulación y reestructuración productiva de las mismas reformas al mercado de trabajo: “Se vive una especie de paradoja en la cual el empleo y mercado laboral son el principal mecanismo de integración social, pero al mismo tiempo esta integración se da en condiciones de precariedad y fuerte polarización social” (Julián y Hernández, 2017: 267).

La precariedad laboral³⁸ bajo el eufemismo de flexibilidad laboral ha estado asociada a la incertidumbre, a la inseguridad, a la vulnerabilidad, éstas se presentan en fenómenos como el desempleo, el subempleo, la subcontratación, la informalidad, el trabajo forzoso y la pérdida de derechos sociales y civiles, estas formas de organización del mercado de trabajo en el contexto neoliberal se imponen no de manera determinista ni mecánica como producto de la propia racionalidad del mercado (leyes del mercado), más bien son el resultado de una compleja red de relaciones y alianzas entre el Estado, organismos internacionales, clases empresariales y sus representantes políticos, poniendo en juego la (des)regulación de la relación capital/trabajo, y la redefinición de los marcos de disciplinamiento institucional y estructural de los/as trabajadores/as y de sus organizaciones (Julián 2014; 2018)³⁹.

³⁸ De acuerdo con Barattini: “La OIT utilizó dicho concepto por primera vez en 1974, y era definido por la inestabilidad en el puesto de trabajo, ya sea por la inexistencia de contrato, o por contratos por tiempo determinado. La preocupación por la temática a medida que avanzaban los cambios de tipo estructural fue en aumento, pero siempre la precariedad era pensada como un efecto no deseado y hasta necesario de la reestructuración productiva, la incorporación de las tecnologías al proceso productivo y la implementación de nuevas formas de organización del trabajo” (2009:1).

³⁹ De acuerdo con Julián es posible identificar cinco dimensiones centrales de la precariedad laboral: 1) *Inestabilidad laboral*: este componente se asocia a la ausencia de un contrato laboral estable, a la existencia de contratos temporales, de corta duración (obra y faena) y de incierta finalización. Además, se vincula con las facilidades con que cuenta el empleador para despedir a los/as trabajadoras y de las prácticas de flexibilización laboral; 2) *Inseguridad laboral*: este componente se refiere a la ausencia de cobertura social, de protección ante el desempleo, ante accidentes en el trabajo, salud, previsión social y/o a las características deficientes que los sistemas existentes prestan en materia de “seguridad y protección social” (postnatal, despido, vacaciones, etc.); 3) *Insuficiencia salarial*: este componente hace mención a las características, cantidad y composición del salario/ingreso. La existencia de bajos salarios se contrasta con los costos asociados a la reproducción de la vida del núcleo familiar (sueldo mínimo y cálculo de la pobreza), de los servicios básicos (agua, salud, educación, etc.), y su dependencia de dichos ingresos; 4) *Condiciones riesgosas de trabajo*: esta dimensión consiste en condiciones de seguridad, higiene, acoso, hostigamiento, etc. Incluimos el riesgo de accidente, de muerte y de exposición a enfermedades, considerando la accidentabilidad por ocupación, la infraccionalidad y la caracterización de los lugares

En este sentido para Castel (2014) el desempleo y la precariedad laboral son las consecuencias más resentidas para la integración social en el marco del neoliberalismo, pues éste no recurre más que a la integración sistémica para la cohesión social a través de las recomendaciones de más reformas estructurales que se hacen por medio sus organismos internacionales a los gobiernos de los estados, es decir; exacerbación de la racionalidad instrumental. En el sector educativo, como garantía de integración sistémica, los organismos internacionales recomiendan a condición de financiamiento a los estados, la promoción de políticas educativas con la intención de formar recursos humanos calificados y competentes que se conviertan en insumos del sistema de producción.

Por otro lado, la desregulación en el mercado laboral educativo ha traído como consecuencia una precarización del trabajo docente, de acuerdo con Sánchez y Corte (2012) ésta se manifiesta en tres dimensiones: 1) intensificación del trabajo: es decir, un proceso de racionalización y control del trabajo en la enseñanza que hace referencia a la organización laboral y a la administración científica de la sociedad capitalista, el proceso se caracteriza por el aumento de nuevas tareas administrativas que exigen más tiempo para las actividades profesionales; 2) políticas de diferenciación salarial: principalmente se lleva a cabo por medio de programas de incentivos y reconocimientos que disminuyen el impacto del aumento a la base salarial, en México el ejemplo es el Programa Nacional de Carrera Magisterial; 3) pérdida paulatina de derechos laborales: ejemplo de ello es la antigüedad para mejoramiento salarial pues ha dejado de tener importancia para el incremento de las percepciones económicas.

Sin embargo, en tanto proyecto de clase, el neoliberalismo busca su legitimación mediante un discurso ideológico modernizador: el desarrollo (Puello-Socarás, 2015), a través de este discurso se motivará desde los gobiernos hasta la población en adquirir como estilo de vida una exacerbación de la racionalidad instrumental

de trabajo, así como la locación, ocupación y sector productivo en que se desarrolla el trabajo; 5) *Cronopiedad o tiempo de trabajo*: este componente se basa en la cantidad de horas de trabajo que se realizan diaria, semanal, mensual y anualmente en un trabajo, por un/a trabajador/a. Corresponde a una flexibilidad en el uso del tiempo, las sobre-jornadas y horas extras, el subempleo, así como la relación entre tiempo de trabajo y tiempo de vida (2018: s/d)

económica, empero tan pronto como la pobreza y la marginación se convierten en constante y condición de la acumulación del capital mientras se redefinen los límites de clase, queda al descubierto el discurso ideológico del neoliberalismo.

De acuerdo con Loïc Wacquant (2010) el Estado neoliberal emplea tres estrategias para tratar a la marginalidad y la pobreza: 1) socializar el desempleo y subempleo a través de políticas asistencialistas que intentan invisibilizar el conflicto de clases, una estrategia parecida al Estado de bienestar a diferencia de que en aquel modelo se garantizaba el pleno empleo mientras que el neoliberalismo el desempleo va a la alza ; 2) patologizar a los pobres y a la vez medicarlos, ya que ellos son los más vulnerables a las enfermedades antes no descubiertas, sin embargo ellos mismos generan las curas, también es posible ubicar aquí una actitud altruista “para quienes aún no han podido responsabilizarse de su empleabilidad en el mercado laboral por falta de inversión en su capital humano”; 3) finalmente es la penalización la estrategia que el estado neoliberal ofrece como respuesta a los problemas de marginación y pobreza que comienzan hacer más evidentes pese al resto de las estrategias emprendidas, eso queda verificada a partir de los múltiples movimientos sociales que se han experimentado desde la últimas tres décadas.

La fuerza laboral emerge como antagonista de la clase dirigente del proyecto de clase neoliberal, empero los movimientos sociales en Latinoamérica que tienen como característica la fuerza laboral no son los mismos que se protagonizaron en los movimientos obreros europeos y norteamericanos de los siglos XIX y XX, en América Latina los movimientos sociales que tienen como común denominador la fuerza laboral también se acompañan de una demanda descolonizadora (*Cfr.* Zivechi, 2017) y que sin embargo no dejan de escapar a la modernidad, en estos movimientos el neoliberalismo despliega estrategias de ofensiva y control de ahí que si aquellos buscan la emancipación han de encontrar estrategias de defensa.

Como se ha mencionado, la familia y la escuela son los ámbitos de acción que más frecuencia escapan a la racionalidad instrumental, y es precisamente desde estos ámbitos desde donde se demandan otras racionalidades que precisamente pueden

ser las comunicativas, la cuestión es saber si con la mera racionalidad comunicativa se puede hacer frente a los problemas de crisis del sistema capitalista.

3.2 Políticas educativas en México en el contexto del Estado neoliberal

En este apartado se exponen las políticas educativas⁴⁰ que el gobierno mexicano ha promovido como recursos para dinamizar la política económica y social, en especial desde las reformas neoliberales que se comenzaron a llevar a cabo desde 1982, y las repercusiones que éstas han tenido en la población. Ello permitirá poner al descubierto la tendencia neoliberal a la mercantilización de la educación y los conflictos que genera a propósito de la última reforma educativa promovida en 2012 e implementada en 2013 que bajo el discurso de la calidad, mencionan los trabajadores de la educación, vulnera los derechos laborales docentes.

El derecho a la educación en México con naturaleza laica, gratuita y obligatoria, se asume como uno de los logros más significativos que la Revolución Mexicana integró en la Constitución de 1917, sin embargo de entonces a la fecha, la política educativa ha sido objeto de disputa tanto entre los grupos de poder de la política interior como de la exterior, pues la educación se ha concebido como instrumento de legitimación del orden político, social y económico.

En los primeros años de los gobiernos postrevolucionarios el objetivo de la política educativa estaba dirigido a infundir entre los mexicanos (en su mayoría campesinos y obreros analfabetas) un espíritu nacionalista de unidad rotó, y desconocido en casos, durante la revuelta. El presidente Álvaro Obregón tenía claro que la educación que debería impartirse a los mexicanos tendría que responder a las necesidades que imponía el discurso de desarrollo y modernización que exigía la época, otro hito importante en la educación mexicana ha sido el intento que el

⁴⁰ Atendiendo la diferenciación que en el campo del estudio de las políticas públicas se hace entre *policy*: "curso de acción expresamente diseñado para resolver un problema público con miras a construir la mejor opción de política pública" (Del Castillo-Alemán, 2012: 64) y *politic*: "participación de distintos autores con diversos intereses en el marco de establecimiento de acuerdos políticos" (*idem*), el desarrollo del siguiente apartado se enfoca a la política pública educativa desde una dimensión de la *politic*.

gobierno de Lázaro Cárdenas realizó por instaurar una educación socialista que dignificará el trabajo de campesinos y obreros en México (Ornelas, 2002; Latapí, 2004).

Empero como resultado de la crisis y de los acuerdos derivados del Consenso de Washington, a principio de la década de los ochenta en México se empezaron a promover reformas de tipo neoliberal en el sector educativo, ellas están impregnadas de un discurso de desarrollo modernizador que pondría a la libertad del individuo en el centro de la reforma política, ello a costa de estrategias que tenían como objetivo (y de acuerdo con las demás reformas estructurales) una reducción significativa en el gasto social, aunado a un aumento de la clasificación y vigilancia como indicadores de calidad.

De acuerdo con Pablo Gentili (1998) la retórica del discurso desarrollista neoliberal intenta legitimar sus políticas educativas a través de cuatro argumentos: 1) la crisis de los sistemas educativos latinoamericanos persiste como consecuencia de la falta de eficiencia, eficacia y productividad, en general los sistemas educativos latinoamericanos presentan una crisis de calidad, pues no han logrado configurarse como mercados regulados por una lógica interinstitucional y meritocrática, no hay más remedio que reducir la educación a su condición de mercancía, transferirla del ámbito público al privado para ser discutida en términos del derecho individual (desde el consumidor) y no desde el derecho social; 2) el principal responsable de la crisis educativa es el Estado de bienestar que a lo largo de sus intervenciones ha fomentado una indisciplina tanto en sindicatos y/o organismos gremiales de trabajadores de la educación como en la población en general, pues la educación debe ser pensada como “capital humano” responsabilidad individual e insumo para actuar en el mercado; 3) la estrategia para salir de la crisis es a través de ajustes macro y micro tendientes a institucionalizar la competencia como regulador del sistema escolar, como mercado educativo, para lo cual se plantean dos objetivos: a) el establecimiento de mecanismos de control de calidad y b) articular y subordinar la producción del sistema educativo a las demandas del mercado de trabajo, es éste quien debe guiar las políticas en materia educativa a través de la evaluación de

criterios de calidad, así se pretende dinamizar el mercado educativo con un sistema de premios y castigos que estimulan la productividad; 4) habrá que consultar a los expertos en negocios para superar la crisis, en los organismos internacionales (BM, FMI, OCDE) hay un cúmulo considerable de especialistas y técnicos con saberes instrumentales para diseñar propuestas de reforma en el ámbito educativo.

En ese sentido la política educativa se ha presentado en tres generaciones: la primera ha tenido como objetivo la descentralización administrativa y financiera; las políticas de segunda generación se han diseñado para elevar la calidad educativa por medio de la evaluación; finalmente las políticas educativas de tercera generación están dirigidas a transformar el espacio escolar, así se han presentado desde la década de los 80 (Del Catillo, 2012)

En México los primeros cambios en política educativa con directrices de los organismos internacionales comenzaron a implementarse en el gobierno de Miguel de Madrid que a partir de un diagnóstico en el que se evidenciaba la precariedad de los servicios educativos en zonas deprimidas, la marginalidad económica y social, el desuso de la lectura y la escritura se puso en marcha el Programa Nacional de Educación Cultura, Recreación y Deporte 1983-1988 en el que se buscaba atacar esos problemas por medio de una descentralización de la gestión administrativa (Alcántara, 2005).

Sin embargo, los cambios más drásticos comenzaron durante la administración de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), en el que se firma el primero de varios acuerdos que tendrían con el SNTE⁴¹ y con autoridades estatales para implementar la política educativa, éste fue el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) sustentado en tres líneas fundamentales: 1) la descentralización administrativa de los servicios administrativos a los estados y los Consejos de Participación Social a nivel nacional, estatal, municipal y escolar: 2)

⁴¹ En este acuerdo la SNTE solicitó preservar los principios del artículo 3. Constitucional (laicidad, gratuidad y obligatoriedad, respetar los derechos laborales, salvaguardar la integridad del SNTE como institución de representación magisterial a nivel nacional y asegurar que todos los estados tuvieran la capacidad administrativa y técnica para operar sus sistemas educativos (Latapí, 2004), sin embargo la reforma de 1992 trastocó la laicidad y la gratuidad al permitir a los cultos religiosos ya la iniciativa privada su participación en los programas educativos.

reforma de los planes, programas, contenidos y materiales educativos, y 3) la revaloración social del magisterio atendiendo su formación, actualización, capacitación y superación (ANMEB, 1992), empero las negociaciones salariales del magisterio se sujetó a la introducción del Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM)⁴² que funciona como un sistema de incentivos que se reflejan en la mejora salarial.

En este mismo periodo se reformó el artículo 3º Constitucional convirtiendo en obligatoria la educación secundaria, derivado de la reforma constitucional en 1992 se promulgó la Ley General de Educación (LGE) en ella se abre la oportunidad a la iniciativa privada y a la Iglesia de participar en los planes educativos, mientras que la política de descentralización siguió avanzando en el ámbito administrativo, pues el gobierno federal delegó la responsabilidad del presupuesto educativo a los estados y municipios para atender la infraestructura, creación de plazas y contrataciones, y en general lo referente a las relaciones laborales entre trabajadores de la educación y los gobiernos estatales, sin embargo en la práctica ni la SEP ni el SNTE perdieron la centralidad en la toma de decisiones (López, 2013; Vázquez, 2015).

De acuerdo con los lineamientos recomendados por los organismos internacionales para la mejora de la productividad durante la administración de Vicente Fox Quezada en 2001 se implementa el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) cuya finalidad es asignar recursos económicos tanto públicos como privados a los centros educativos, en un inicio se concursaba con proyectos pedagógicos para la mejora de los centros educativos diseñados por la misma comunidad escolar (directivos, docentes y padre de familia), sin embargo la tendencia ha cambiado para introducir los resultados de las evaluaciones estandarizadas como criterio del programa para seleccionar escuelas beneficiadas. El PEC ha creado cierto escepticismo, pues a juicio de algunos autores más que elevar un aprovechamiento educativo, por medio

⁴² De acuerdo con Vázquez (2015) el PNCM más allá de promover la profesionalización docente se instituye como el primer mecanismo de diferenciación salarial de los maestros con base en la productividad, es decir se trata de un mecanismo de control de la fuerza de trabajo de la política educativa neoliberal.

de este programa el Estado desiste de su obligación de procurar la educación gratuita y se delega a la iniciativa privada que participa e incentiva la transformación de la educación al servicio del mercado, desdeñando otros intereses que debe atender la educación como el desarrollo humanístico.

En agosto de 2002 se firmó un segundo acuerdo entre el gobierno federal y el SNTE que se denominó “Compromiso social por la Calidad de la Educación”, en el que las autoridades federarles se comprometían a la promoción de la innovación, la evaluación, la rendición de cuentas y a mejorar las condiciones laborales, salariales y de desarrollo humano y profesional de los trabajadores de la educación, por su parte el SNTE se comprometía a impulsar una nueva cultura laboral orientada hacia la mejora de la calidad mediante la capacitación permanente del magisterio y promover que tanto el ingreso al servicio como la promoción de directivos y docentes se lleven a cabo mediante concursos de oposición (SEP/SNTE, 2002), a la par de este acuerdo en el mismo año se crea el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) como un organismo público descentralizado de carácter técnico cuya función era apoyar la evaluación del Sistema Educativo Nacional, a partir de entonces se comenzó a diseñar instrumentos de evaluación para mediar la calidad educativa como la “Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares” (ENLACE⁴³) aplicándose a partir de 2006 a estudiantes de 3º a 6º de primaria y a los tres grados de secundaria.

⁴³ De acuerdo con López: “ENLACE es un instrumento defectuoso de medición al no tomar en cuenta el desarrollo cognitivo y formativo de los alumnos; su contenido es inapropiado, las lecturas son muy amplias y complejas; los reactivos se caracterizan por ser ambiguos y exhaustivos; es un instrumento de evaluación débil y equivocado, con información incompleta, incorrecta, sesgada e injusta, lo que evidencia que no puede medir el desempeño de alumnos, maestros y escuelas. La perversidad de la prueba enlace consiste en que trata de aniquilar la diversidad cultural, geográfica y social. Los interesados de que esto sea posible son los organismos internacionales (BM, BID, FMI) y las transnacionales, con el fin de homogeneizar la personalidad de los individuos con un pensamiento único, eliminando su creatividad e inteligencia, e imponer su dominio político e ideológico mediante la ignorancia, alienación y enajenación, concentrando aún más su poder y riqueza. La escuela es el lugar ideal para lograrlo. Para ello es necesario empobrecer los obtenidos; debilitar y confrontar las relaciones entre los docentes y las escuelas haciéndolos competir entre sí por verse recompensados mediante premios y estímulos” (2013: 57).

En este mismo periodo se impulsa la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)⁴⁴, se trata de reformas curriculares basadas en el enfoque por competencias, el objetivo es presentar los resultados del aprovechamiento educativo desde estándares medibles y cuantificables, dando prioridad a la enseñanza de habilidades y competencias funcionales que demanda el mundo empresarial de la fuerza de trabajo, desdeñando el aprendizaje significativo, constructivo y autónomo basado en una formación integral crítica, transformadora y vinculada a la realidad social de los sujetos (López, 2013).

El gobierno de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) inicia con un nuevo pacto con el SNTE firmado en 2008 al cual se le denominó “Alianza por la Calidad de la Educación” (ACE), en este acuerdo se propone impulsar una transformación por la calidad educativa para lo que se convoca a otros actores como gobiernos estatales y municipales, legisladores, autoridades educativas estatales, padres de familia, estudiantes de todos los niveles, sociedad civil, empresarios y académicos, con la intención de impulsar una política de Estado, esta política tenía la intención de asegurar control magisterial a través de la selección y formación docente, a cambio se ofrecía estímulos e incentivos en función del logro académico de los estudiantes, se proponía garantizar una educación de calidad que propicie la construcción de ciudadanía, el impulsó a la productividad y la promoción de la competitividad para que las personas puedan desarrollar todo su potencial, ello mediante el fortalecimiento de la evaluación como instrumento para elevar la calidad educativa, fortalecer la transparencia y rendición de cuentas pero sobretudo como base para el desarrollo adecuado de políticas educativas (SEP/SNTE, 2008).

Este pacto no fue bien recibido por el sector magisterial y como nunca antes se desplegaron protestas y movilizaciones en todo el país, pese a ello el acuerdo derivó en enero de 2011 en la reforma de 23 artículos de la Ley General de Educación y la

⁴⁴ Dicha reforma curricular con enfoque en las competencias fue paulatina, en 2004 se modificaron los planes y programas de estudio de educación preescolar, en 2006 en secundaria y en 2008 se concreta la Reforma Integral de Educación Básica, también en ese mismo año se aprueba la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), el objetivo de estas reformas es alinear la enseñanza con los parámetros de la OCDE (López, 2013).

adición de las fracciones VII y VIII al Artículo 13 y la Fracción VI al Artículo 65⁴⁵. Las modificaciones a la LGE son el resultado del estudio realizado en 2010 por la OCDE en el marco del “Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de las escuelas mexicanas” y las recomendaciones que de ellas derivaron presentadas por el Secretario General de la OCDE José Ángel Gurría en el documento *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*, la recomendación central que el organismo hacía al gobierno mexicano era poner la calidad educativa como prioridad política y social, a través de la optimización la enseñanza, el liderazgo de directivos y la gestión escolar a partir de evaluaciones estandarizadas.

La reforma educativa de 2011 y lo concerniente a la reforma laboral de 2012⁴⁶, sin duda, minaron el camino para el conflicto de la reforma educativa de 2013.

3.3 La reforma educativa de 2013

El gobierno de Enrique Peña Nieto no firmó pacto con el SNTE para implementar su política educativa, el proyecto que presentó fue mucho más ambicioso, el pacto que firmó fue con las tres primeras fuerzas políticas del país en 2012: Partido Revolucionario Institucional (PRI) su propio partido, Partido Acción Nacional (PAN) y el Partido de la Revolución Democrática (PRD) en lo que se denominó el “Pacto por México”, cuyo objetivo fue la puesta en marcha de reformas estructurales que se anunciaban transformadoras para el desarrollo del país, de ellas la reforma educativa fue la que causó mayor movilización por parte de profesores agrupados

⁴⁵ De esas modificaciones destacan: “la creación del Sistema Nacional de Información Educativa y el Padrón Nacional de Maestros, alumnos y escuelas; la regulación nacional de los mecanismos de ingreso y promoción en el servicio docente y de administración escolar, donde se incluye el estímulo docente, dirigido a individualizar la mejora salarial mediante evaluaciones; revisión y evaluación de los programas y los perfiles de ingreso y egreso de la educación; establecimiento del registro nacional de emisión, validación e inscripción de documentos académicos de educación básica, instaurando a nivel nacional los perfiles de formación y certificación profesional docente; autonomía de las escuelas y participación de organizaciones de la sociedad civil en la mejora educativa” (López, 2013: 59).

⁴⁶ De acuerdo con Lóyzaga de la Cueva, O. (2013); Velasco (2016) las modificaciones a la Ley General del Trabajo (LGT) se reduce la estabilidad del empleo, se legaliza la subcontratación, el salario se ajusta a las horas y hay desacierto con respecto a las actividades por las que se contrata.

en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) agrupación gremial disidente del SNTE, el sindicato oficial.

De acuerdo con las recomendaciones que viene haciendo la OCDE al gobierno mexicano, la reforma educativa en México tiene como objetivos: a) responder a una exigencia social para fortalecer a la educación pública, laica y gratuita; b) asegurar una mayor equidad en el acceso a una educación de calidad; c) fortalecer las capacidades de gestión de la escuela; d) establecer un servicio profesional docente con reglas que respetan los derechos laborales de los maestros; e) propiciar nuevas oportunidades para el desarrollo profesional de docentes y directivos; f) sentar las bases para que los elementos del Sistema Educativo sean evaluados de manera imparcial, objetiva y transparente, para lograrlo se propone crear un Sistema de Información y Gestión Educativa, consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, otorgar autonomía de gestión a las escuelas, establecer escuelas de tiempo completo, crear el Servicio Profesional Docente, fortalecer la educación inicial de los maestros, incrementar la cobertura de educación media superior y el Programa Nacional de Becas (Reforma Educativa, 2015).

A) Las reformas Constitucionales al artículo 3º y al artículo 73

De forma inusualmente rápida⁴⁷, la reforma se promulgó el 25 de febrero de 2013 y el 26 de febrero del mismo año se publicó en el Diario Oficial de la Federación

⁴⁷ “El 3 de diciembre de 2012, en el Castillo de Chapultepec, Peña Nieto y los tres presidentes de los partidos políticos del PRI, PAN y PRD firmaron el Pacto por México. El 10 de diciembre del 2012, Peña Nieto presenta en el Museo Nacional de Antropología e Historia la iniciativa con proyecto que reforma y adiciona los artículos 3º y 73. El 11 de diciembre, la Mesa Directiva de la Cámara de Diputados turnó la iniciativa a la Comisión de Puntos Constitucionales. El 20 de diciembre, la Cámara de Diputados aprobó la reforma educativa con 423 votos a favor, 39 en contra y 10 abstenciones. Se turnó a la Cámara de Senadores. El 21 de diciembre, la Cámara de Senadores aprobó con modificaciones la reforma educativa con 113 votos a favor y 11 en contra. Ese día es turnada a la Cámara de Diputados. El 21 de diciembre, la Cámara de Diputados aprobó la reforma educativa con las modificaciones que realizó el Senado, por 360 votos a favor, 51 en contra y 20 abstenciones. La reforma educativa fue turnada a los Congresos locales [...] El primer estado en aprobar la reforma educativa fue Chiapas, el 26 de diciembre de 2012, y los últimos fueron Puebla y Nuevo León, el 31 de enero en 2013 [...] En la mayoría de los estados fue aprobada por todos los partidos políticos. En Algunos Congresos estatales se presentaron abstenciones minoritarias del Panal, PRD y Movimiento Ciudadano. Quien más defendió la reforma fue el PRI y quienes la secundaron fue el PAN y el PVEM [...] Morelos fue el único estado que votó en contra. En Oaxaca no hubo condiciones para aprobarla

(DOF), en ella se modificó el Artículo 3º y el Artículo 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), dicha modificación derivó en la reforma a la Ley General de Educación (LGE) y la creación tanto de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) como la Ley del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (LINEE), la publicación de estas leyes secundarias se realizó el 11 de septiembre de 2013.

La reforma al artículo 3º Constitucional consiste en el agregado de un tercer párrafo para enfatizar que:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (DOF, 26 de febrero de 2013).

También se agrega un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II: "d) Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos" (DOF, 26 de febrero de 2013); el último agregado es una fracción IX que establece la creación del INEE que estará a cargo de garantizar la calidad de la educación, se estipula sus funciones, obligaciones su organización y manera en que serán elegidos sus representantes (elegidos por el presidente y presentados en una terna al senado para su aprobación).

Del mismo artículo se reforma la fracción III para estipular que el Ejecutivo Federal con opinión de los gobiernos de los Estados y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia en los términos que la ley señale determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República, empero la parte más conflictiva es la siguiente:

porque el Congreso estatal fue tomado por los maestros de la Sección 22. Tampoco se pudo en Michoacán porque los maestros de la sección 18 también se movilizaron. En el DF no se discutió porque la Asamblea Legislativa no tiene facultades para pronunciarse al respecto (López, 2013: 62-63)

[...] Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley. Lo dispuesto en este párrafo no será aplicable a las Instituciones a las que se refiere la fracción VII de este artículo (DOF, 26 de febrero de 2013).

En cuanto a la modificación de la fracción VII que tiene que ver con la autonomía universitaria se ha presentado poco conflicto mientras que en la fracción VIII se estipula que el Congreso de la Unión expedirá las leyes necesarias para unificar y coordinar la educación en toda la república.

Por su parte del artículo 73 se modificó en la fracción XXV para establecer el Servicio Profesional Docente en términos del artículo 3o.

De manera general las modificaciones al artículo 3º Constitucional destaca la inclusión de la calidad educativa como un derecho; la evaluación obligatoria; los concursos de oposición para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia para el cuerpo docente; la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa y la autonomía del INEE así como su conformación de Junta de Gobierno. Mientras que las modificaciones al artículo 73 Constitucional consisten en agregar al Servicio Profesional Docente como responsabilidad del Estado.

B) Ley General de Educación Pública

Con la reforma la LGE ha quedado integrada por 83 artículos más trece transitorios, Bracho y Zorrilla (2015) identifican los temas presentes que sufren modificaciones, los temas que se incluyen y los temas que desaparecen a partir de la reforma

Constitucional, a su juicio los temas que han sufrido modificaciones en la LGE son las siguientes:

Gratuidad [inclusión]: Establece el carácter estrictamente voluntario de las cooperaciones económicas y declara que no podrá condicionarse a ellas la prestación del servicio educativo (artículos 6 y 67 III).

Amplía el contenido y los sentidos de la participación de padres de familia (artículos 12 V Bis y 65 II).

A pesar de todas las modificaciones introducidas en materia de evaluación educativa, deja claramente establecidos los tipos de evaluaciones a cargo de diferentes autoridades en distintos órdenes de gobierno (29 último párrafo).

Dentro de las actividades de las autoridades educativas estará el fortalecimiento de la educación a distancia (artículo 33 VI). (Bracho y Zorrilla, 2015: 22)

Para las autoras los nuevos temas que se incluyen en la LGE los presentan en la siguiente tabla:

Tabla no. 5 Temas que se incluyen en la LGE con la reforma del 2013

Calidad	Desarrolla el tema del derecho a la educación de calidad que fue introducido en el artículo 3º constitucional (artículos 2, 3, 8 IV, 29, 32; transitorio décimo segundo: revisión del modelo educativo en su conjunto, planes y programas, materiales y métodos educativos).
Nuevos componentes del SEN	Se incorporan partes o componentes al SEN: educandos, educadores y padres; SPD; evaluación educativa; SIGED; infraestructura educativa (artículo 10 numerales I, III, VIII, IX, X).
Evaluación-INEE	Incorpora el tema de la evaluación y de la institución que será la autoridad en dicho sistema (el INEE), y distribuye competencias en materia de evaluación entre los distintos órdenes de gobierno (artículos 11 V, 12 XII, 14 XI Bis, 14 XII Bis, 21, 29, 30, 31, 48 —planes y programas—). Además, hace una muy importante distribución de atribuciones entre todos los órdenes de gobierno que de manera concurrente participarán en los nuevos mecanismos que introduce la ley en materia de evaluación.
SPD	Crea un sistema basado en el mérito para ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio educativo: el SPD (artículos 12 I y VI, 13 IV, 14 I Bis, 14 II Bis, 15, 16, 20 II, 21 —muy importante—, 48 —planes y programas—, 59 —educación inicial).

Educación media superior	Introduce en el texto de la Ley el tema de la obligatoriedad de la educación media superior, que estaba pendiente desde que la reforma constitucional del artículo 3º consideró el asunto el 09-02-2012 (artículos 8, 12 V Bis XII Bis, 14 II Bis, 33 IV Bis, 41 — educación especial—, 42 —educación de adultos—).
Modalidades y tipos de servicios dentro del SEN	Introduce el tema de las escuelas de tiempo completo (artículo 33 XVI); las escuelas para padres y tutores (artículo 33 XV), así como expresa nuevas precisiones en relación con la educación especial (artículos 32 IV Bis y 41) y educación inicial (artículo 32 IV Bis).
Inclusión	Sanciones por negar o condicionar el servicio educativo a personas con problemas de aprendizaje (artículo 75 XVI).
Derechos de los educandos	Combate la discriminación y la violencia contra niños (artículo 8 — incorpora específicamente la mención a los niños, antes sólo hacía mención al caso de las mujeres—).
Sujetos obligados: autoridades a quienes les corresponde la aplicación y vigilancia de la presente Ley en el marco del federalismo	Introduce y especifica las nuevas atribuciones de sujetos obligados a prestar o garantizar el derecho de educación de calidad: INEE (artículo 11 V) y las autoridades escolares (artículos 11 VI y 30). Además establece la necesidad de realizar la transición en el nuevo marco de reglas por medio de la adecuación de las legislaciones estatales (artículo transitorio 3º —6 meses— y 9º —ajustes laborales y administrativas para el funcionamiento del SPD—).
Autonomía de gestión escolar y SIGED	Introduce el tema de la autonomía de gestión escolar (artículos 12 XII Bis, 25 —presupuesto— y 28), los programas de gestión escolar (artículo 12 V Bis) y sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas públicas (artículo 14 XII tercero). Además reconoce y busca impulsar el liderazgo del director en ese escenario (artículos 12.V Bis y 28 III Bis).
Particulares que prestan servicios educativos	Obligaciones de particulares autorizados a prestar servicios educativos (artículos 56, 57, 58).
Alimentos en las escuelas	Introduce el marco para establecer normas sobre alimentos en las escuelas (artículos 24 Bis y 33 XVII).
Transparencia/Rendición de cuentas/Participación de diversos actores	Transparencia en las escuelas públicas y rendición de cuentas (artículo 14 XII quáter). <ul style="list-style-type: none"> ▪ Participación de maestros (artículos 12 V Bis, 28 Bis III, 48 —planes y programas—). ▪ Participación de alumnos y padres de familia (artículos 28 Bis III; 48 —padres: planes y programas—. Padres: observar evaluaciones de docentes y directivos; conocer presupuesto, criterios y resultados de evaluación de escuelas; formular quejas). ▪ Sistema de presentación y seguimiento de quejas (artículos 14 XII quinto, 65 XII). ▪ Expone en forma explícita el papel con el que se concibe la participación de la organización sindical (artículos 69, 69

	g, 70, 71 y 72: como representantes de los intereses laborales de los trabajadores). <ul style="list-style-type: none"> ▪ Introduce normas en relación con el Consejo Nacional de Participación Social (artículo transitorio séptimo: fija el plazo de instalación en 180 días naturales siguientes a la entrada en vigor del Decreto que contiene modificaciones a la Ley).
Sanciones	Sanciones (artículos 75 XVI —negar o condicionar el servicio educativo a personas que presenten problemas de aprendizaje— y 75 XVII —incumplir medidas correctivas derivadas de visitas de inspección—).
Recursos/Presupuesto	Revisión de fórmula de distribución del Fondo de Aportaciones para la Educación Básica y Normal (artículo transitorio 8º); programa de subsidios escolares compensatorios para reducir condiciones de inequidad social (artículo transitorio 13º).

Fuete: Bracho y Zorrilla, 2015: 22-23

Finalmente las autoras mencionan que los temas que han desaparecido de la LGE son los referentes al Consejo Nacional Técnico de la Educación (artículo 11), las formas anteriores de evaluación a docentes (artículo 12 VII), la aplicación de cierto tipo de sanciones a los trabajadores de la educación (artículo 75 último párrafo) (*ibidem*).

C) Ley de Instituto Nacional de Evaluación de la Educación

Derivado de la obligatoriedad de la evaluación como mecanismo estratégico para elevar la calidad educativa se presenta la LINEE organizada en 5 capítulos, 68 artículos y 13 artículos transitorios: éstos se refieren a las disposiciones generales, la organización y el funcionamiento del SNEE, el INEE, las responsabilidades y faltas administrativas, finalmente se aborda el tema de la participación social

Si bien el INEE ya existía desde el año 2002, había estado subordinado a la Secretaria de Educación Pública primero y después la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, empero en esta ley se reconoce su naturaleza jurídica como órgano público autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propios, con autonomía técnica para determinar su forma de gobierno y organización interna, se determina que su relación con los poderes del Estado no será de subordinación, supeditación

o dependencia sino de coordinación y colaboración, por lo que se convierte en la autoridad en lo referente a la evaluación educativa.

En el capítulo segundo se estipula todo lo referente SNEE (objeto, fines e integración). Se distribuyen competencias entre el INEE y las autoridades educativas federales y locales. Por otro lado en el artículo 25 se especifica el objeto del INEE, es decir la evaluación de la calidad del SEN en lo que educación básica y media superior se refiere, mientras que de los artículos del 27 al 29 tratan las atribuciones que tiene el INEE para emitir recomendaciones en materia de política educativa a partir de los resultados de las evaluaciones que realice.

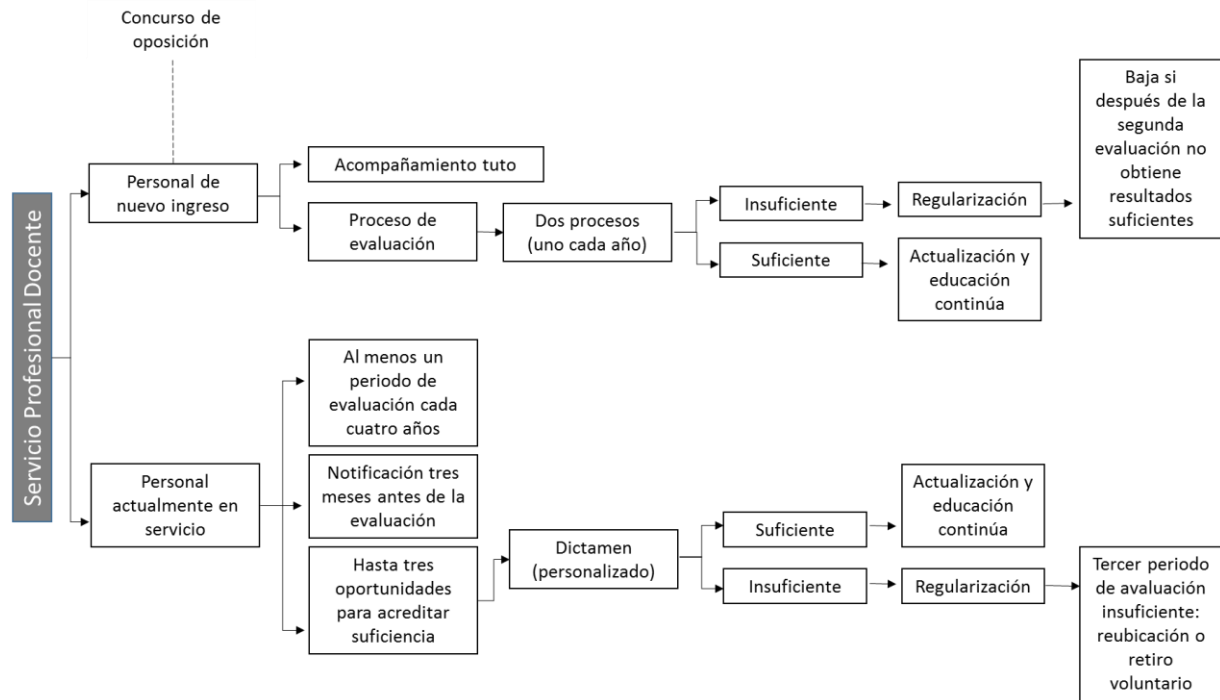
D) Ley General del Servicio Profesional Docente

El objetivo de la LGSPD es establecer jurídicamente el SPD, es decir, normar el conjunto de actividades y mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio educativo del personal docente con la finalidad de garantizar la idoneidad de los elementos, la ley está organizada en 83 artículos y 22 artículos transitorios.

Destaca el artículo 4 fracción XIV que establece la forma de ingreso al SPD tanto para Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) como para Educación Media Superior, que se llevarán a cabo por medio de concursos de oposición anualmente (en los artículos del 21 al 25 se establecen los criterios específicos); en la fracción XXVIII del mismo artículo se aborda la promoción, es decir la obtención de una categoría o nivel docente superior de las que destacan tres modalidades: 1) cargos con funciones de dirección y supervisión, 2) en la función, 3) otras promociones (sus particularidades quedan establecidas en los artículos del 26 al 44), por su parte el reconocimiento como distinciones, apoyos y opciones de desarrollo profesional que se otorgan al personal destacado en sus funciones se aborda en la fracción XXIX (se desglosa en los artículos 45 al 51); finalmente la permanencia entendida como la continuidad del servicio se establece en la fracción XXII del artículo en cita (se especifica en los artículo del 52 a 54).

El SPD supone una trayectoria con diferentes rutas para el cuerpo docente del país en los que se experimenta diferentes procesos de evaluación (vid. Esquema no. 3).

Esquema no. 3. Trayectorias de los profesionales de la enseñanza de acuerdo a la LGSPD



Fuente: Bracho y Zorrilla, 2015:31

De acuerdo con el esquema que Bracho y Zorrilla elaboran es posible apreciar la trayectoria docente con sus diferentes cursos, antes que nada el interesado se ha de presentar al concurso de oposición para el ingreso, una vez que se ha ingresado al SPD al nuevo docente se le asignará un tutor que lo acompañará en unos procesos de evaluación (uno cada año durante dos años), del que el resultado podrá ser suficiente y del que sólo se requerirá actualización y educación continua, pero en caso de ser insuficiente se requerirá una regularización y causará baja si después de la segunda evaluación no obtiene el resultado suficiente. Por otro lado, el personal que actualmente está en servicio se someterá a evaluación una vez cada cuatro años, le será notificado tres meses antes de iniciar la evaluación y tendrá hasta tres oportunidades para acreditar suficiencia, los resultados de su evaluación se darán de manera personalizada y éstos podrán ser suficientes

necesitando sólo actualización y educación continua, pero en caso de ser insuficiente necesitará regularización a condición de no aprobar el tercer periodo de evaluación se someterá a una reubicación o un retiro voluntario.

3.4 Los problemas de legitimación de la reforma educativa de 2013

Las reformas que han emprendido los estados en las últimas décadas se han convertido en motivos de disputa entre los diversos sectores de la población, pues si bien en el discurso desarrollista modernizador se expresan motivadas por el incremento del bienestar social en la práctica los distintos sectores sociales han visto reducidos sus interés como resultado de la ampliación de la racionalidad instrumental que motiva dichas reformas (principalmente de carácter económico), con ello se despliegan los problemas de legitimación del capitalismo tardío que en la etapa neoliberal aparecen más robustecidos.

La reforma educativa de 2013 en México se presenta carente de legitimación, pese a ver pasado por los procedimientos legislativos de un estado de derecho, democrático y republicano (sanciones tanto en la Cámara de Diputados como en la de Senadores y las respectivas Cámaras locales) ha creado desacuerdos entre el gremio magisterial que han expresado su inconformidad a través de marchas, plantones y suspensiones laborales.

Con ello se evidencia que la reforma educativa, si bien es legal no es legítima. Es legal porque cuenta con la facticidad del sistema jurídico respaldado por las instituciones y procesos de la democracia representativa que se materializa en acciones estratégicas concretas motivadas por una racionalidad instrumental, tendencia que amplía el *sistema*, sin embargo no es el producto de una ética del discurso promovida en el marco de una democracia deliberativa que otorgue validez a la norma, es decir, la reforma educativa no es el acuerdo de los involucrados que emprenden acciones comunicativas motivadas por una racionalidad comunicativa que permita la reproducción del *mundo de la vida*.

Por lo tanto, el conflicto es el resultado de un desajuste entre la *integración social* y la *integración sistémica*, es decir, la reforma educativa pretende una integración social a partir de mecanismos de integración sistémica que violentan los mecanismos de integración del *mundo de la vida*, cuando lo ideal sería, frente a la ineludible integración sistémica que representa la compleja evolución social, partir de los mecanismos de integración social que subyacen en el mundo de la vida para tener control sobre el *sistema* y detener la violenta tendencia colonizadora del sistema al mundo de la vida.

De este modo aparece el conflicto de la reforma educativa en México protagonizado por el gobierno federal y el gremio magisterial agrupado en torno al sindicato disidente, el CNTE. Si bien, sus antecedentes pueden rastrearse desde las primeras reformas neoliberales en la década de los 80 en México (incluso antes si se ubica al movimiento magisterial como parte de los primeros movimientos obreros), su génesis actual es necesario limitarla a partir de diciembre de 2012 cuando derivado del “Pacto por México” se incluye la reforma educativa como parte del paquete de reformas promovida por el gobierno de Enrique Peña Nieto, a partir de entonces tanto el sindicato oficial⁴⁸ como el disidente se posicionaron en contra, pero bajo diferentes directrices.

Pronto el gobierno federal neutralizó las inconformidades al interior del SNTE, no así las del CNTE que a partir de la promulgación desplegaron una serie de acciones de protesta principalmente en la Ciudad de México, Guerrero, Michoacán, Oaxaca y Chiapas, con frecuencia las protestas y plantones terminaban en detenciones de profesores cuando llegó a haber enfrentamientos con los cuerpos policiacos. En el marco del conflicto por la reforma educativa se inserta la desaparición forzada de los 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural Isidro Burgos de Ayotzinapa, Guerrero el 26 de septiembre de 2014 y el enfrentamiento entre la Policía Federal, los profesores y habitantes de la comunidad de Nochixtlán Oaxaca el 19 de junio de

⁴⁸ Por primera vez una política educativa se promovía sin la anuencia de la lideresa vitalicia del SNTE hasta entonces, la maestra Elba Esther Gordillo, a quien días antes de la promulgación de la reforma la PGR detuvo por cargos enriquecimiento ilícito y delincuencia organizada.

2016 con un saldo de 8 civiles muertos, 190 personas heridas, de las cuales 122 fueron personas civiles y 68 policías. (Cfr. Monroy, 2017)

A decir de Ramírez Díaz (2017) la implementación de la reforma educativa de 2013 muestra deficiencias en el accionar instrumental del Estado, ello lo demuestra con una tabla comparativa con respecto al accionar instrumental del Estado durante la reforma educativa de 1992 (*vid.* Tabla no. 6).

Tabla no. 6 Comparativo de acciones para la Reforma Educativa

	Salinas de Gortari	Pena Nieto
Inicio de Gestión presidencial	1 de diciembre de 1988	1 de diciembre de 2012
Demostración de fuerza	Aprensión de líder de petroleros, 9 de enero de 1989	Detención de líder de maestros, 26 de febrero de 2013. Se canceló a opositores a la reforma. Se generó un despido masivo de maestros.
Mesa de consulta y acuerdos	CNMEB, 16 de enero 89. CNCE, 31 de enero de 89. Diversos actores que incluían sociedad y maestros. Poder ejecutivo y legislativo.	PPM, 2 de diciembre de 2012. Con presencia del poder ejecutivo y legislativo.
PND Inicio de consulta	8 de febrero de 1989	28 de febrero de 2013
PND publicado	31 de mayo de 1989	19 de mayo de 2013
PND difundido/publicado	9 de octubre de 1989/29 de enero de 1990	19 de mayo de 2013
Mecanismos de Consulta del PND	Nacional con participación de gobiernos estatales y municipales.	Nacional centralizada y basada en Internet
Mecanismos de Consulta de la Reforma Educativa	Nacionales con inclusión de municipios de zona rural.	Centralizada en Internet. Sin convocatoria pública.
Periodo de conflicto	Acotado y resuelto	Permanente
Crisis de conflicto	17 de mayo de 1992	Permanente
Resolución del conflicto	18 de mayo de 1992	Sin resolución
Promulgación de la Reforma	19 de mayo de 1992	25 de febrero de 2013
Cambios constitucionales	5 de mayo de 1993	7 de febrero de 2013
Nueva Ley de Educación	13 de julio de 1993	11 de septiembre de 2013
Conflictos posteriores	No hubo	Permanecen
Actores oficiales en comunicación	Ejecutivo, Secretario de Educación	Partidos políticos, organismos extranjeros, diferentes Secretarías y ejecutivo.
Opinión pública	Positiva y negativa	Negativa

Fuente: Ramírez Díaz, 2017: 142

No obstante, no debe perderse de vista que el conflicto de la reforma educativa en México tiene como epicentro las relaciones laborales entre el Estado mexicano y el gremio laboral en el marco de una economía neoliberal, si bien no se puede invisibilizar que el conflicto ha llegado a niveles de violencia desafortunados, ellos no son sino la causa del conflicto de origen mismo que se expresa por medio de los discursos de los agentes que lo protagonizan.

De este modo, el Gobierno Federal tiene como argumento de su accionar la necesidad de incrementar la calidad educativa por medio de la evaluación docente, por su parte la CNTE pronuncia que la reforma educativa es en realidad una reforma laboral dictada por organismos internacionales con la intención de precarizar la labor docente y ajustar la educación a los mecanismos del mercado. Ambos emprenden sus acciones discursivas y señalan a su oponente como el portador de un discurso engañoso y de ocultamiento de intereses.

Capítulo IV

El método de interpretación del conflicto de la reforma educativa en México

En su intento de establecer la paz (en sus sentido general, es decir como ausencia de violencia), los *estudios para la paz* han abordado el conflicto desde distintas perspectivas teóricas, desde la *filosofía para hacer las paces* se ha puesto especial atención a la *ética del discurso* como un método que colabora en la transformación de los conflictos. La ética del discurso descansa en la TAC como fundamento teórico, ésta a su vez introduce la pragmática universal como operador de interpretación del sentido de las acciones comunicativas y en general se apela a la hermenéutica como el método de las ciencias sociales (Habermas, 2007).

Bajo estas condiciones, el presente capítulo tiene como objetivo presentar un diseño metodológico que permite identificar las posibilidades de transformación del conflicto de la reforma educativa en México de 2013 a partir de las categorías de la TAC.

Así en el primera apartado se presenta el diseño de la pregunta y de los objetivos de esta investigación mismos que permiten en el segundo apartado un ejercicio de hipotetización, en el tercer apartado se introduce la hermenéutica como metodología y como método en el que se inserta la TAC y que a su vez posibilita la introducción de la pragmática universal (o formal) como la formalización racional de la intersubjetividad.

En el cuarto apartado se presentan los discurso en conflicto y la selección que se han hecho de ellos en dos subapartado: A) El gobierno federal y B) La CNTE, no obstante dado que no se pudo tener acceso a una conversación cara a cara en el quinto aparto se explica una estrategia metodológica que se ha denominado “secuencia virtual de sentido” que tiene como objetivo construir una interacción con los discursos antes expuestos a partir de los actos de habla tematizados, de las que se han seleccionado tres categorías temáticas: 1) Legitimidad de la reforma educativa, 2) La evaluación como mecanismo de la calidad educativa y 3) El proyecto de educación nacional.

En el sexto apartado se desarrolla el análisis de los actos de habla correspondientes a cada secuencia de sentido, ello se lleva a cabo a partir de la fórmula $M(p)$ propuesta por Habermas, según la cual todo acto de habla se encuentra compuesto por esta fórmula en la que M es el componente ilocucionario que se interpreta según el uso del lenguaje del emisor (cognoscitivo, expresivo o regulativo), mientras que p es el componente proposicional que tematiza el acto de habla.

A partir de ese análisis es posible hacer una interpretación de las secuencias de sentido que se presenta en el apartado siete donde se expone la forma en que son rechazadas las pretensiones de validez de los actos de habla, evidenciando que en las interacciones lingüísticamente mediadas del conflicto de la reforma educativa predominan las acciones estratégicas en detrimento de las acciones comunicativas.

4.1 Diseño de pregunta y objetivo de investigación

En la demarcación epistemológica que Martínez Guzmán (2001) desarrolla para posicionar los estudios para la paz con frecuencia recurre a categorías teóricas de la TAC, incluso en su propuesta de filosofía para hacer las paces retoma la racionalidad comunicativa de Habermas como un medio de transformación de los conflictos. No obstante en dicha propuesta quedan fuera categorías de la TAC que pueden dar luz a la materialidad de los conflictos, y es que éstos aunque se manifiestan en forma lingüística tienen una materialidad que los sustenta, por lo que no basta con cambiar las manifestaciones lingüísticas para transformar los conflictos.

En ese sentido el presente trabajo tiene dos niveles de investigación: uno de tipo epistemológico y otro de tipo empírico, el primero pretende ser una continuación de la filosofía para hacer las paces de Vicent Martínez a través de las posibilidades interpretativas de la TAC en los estudios del conflicto, mientras que la investigación empírica está dada por el conflicto de la reforma educativa en México de 2013, ésta viene a darle materialidad a la investigación epistemológica.

De tal modo que dos preguntas han regido la investigación: 1) ¿Cuáles son las posibilidades interpretativas de la Teoría de la Acción Comunicativa en el conflicto de la reforma educativa en México?; 2) ¿El conflicto de la reforma educativa en México es el resultado del predominio de acciones estratégicas en detrimento de acciones comunicativas? Estas dos preguntas se pueden condensar en la siguiente:

¿Cuáles son las posibilidades de transformación del conflicto de la reforma educativa abordado desde las categorías de la Teoría de la Acción Comunicativa?

Esta pregunta permite formular un objetivo general de investigación:

Analizar las posibilidades de transformación del conflicto de la reforma educativa en México a partir de las categorías de la Teoría de la Acción Comunicativa

Con este objetivo, la investigación se ha planteado los siguientes objetivos específicos:

- 1) Describir el conflicto de la reforma educativa en términos categoriales de la TAC que resultan relevantes para comprender la base material del conflicto a partir de su expresión discursiva, ello ha de lograrse incorporando las categorías de acción social (estratégica y comunicativa) enmarcadas por el *sistema* y el *mundo de la vida* (vid. Apartado 3.4)⁴⁹.
- 2) Analizar el conflicto desde su expresión discursiva (atendiendo la racionalidad que motiva las acciones: estratégicas como violentas o comunicativas como pacíficas⁵⁰) para determinar las posibilidades de su transformación desde la propuesta de filosofía para hacer las paces.

⁴⁹ Como se ha observado en el capítulo II y parte del III ellas forman parte de la sistemática categorial de la TAC, de las que no se puede prescindir para comprender el conflicto como fenómeno social de la modernidad desde el pensamiento habermasiano.

⁵⁰ La justificación que lleva a vincular las acciones estratégicas como acciones violentas y las acciones comunicativas como acciones pacíficas está basada en la racionalidad que les subyace. En el caso de las acciones estratégicas que están motivadas por un tipo de racionalidad instrumental (estratégica cuando interviene más de un actor) abordan a su interlocutor como un medio para alcanzar el éxito (racionalidad instrumental-estratégica = sujeto-objeto) mientras que las acciones comunicativas se orientan por una racionalidad comunicativa en donde se aborda al interlocutor como

- 3) Señalar las posibilidades de transformación del conflicto de la reforma educativa en México a través de la pragmática universal que subyace en la hermenéutica crítica de la TAC, con ello se estará siguiendo el proyecto de filosofía para hacer las paces iniciado por Vicent Martínez Guzmán.

4.2 Hipótesis

La reforma educativa en México promulgada en 2013 ha suscitado un conflicto entre el gobierno federal y un grupo de maestros agrupado en torno a la CNTE (sindicato disidente), la pugna del conflicto es la evaluación docente y las consecuencias que derivan de ella como condición para elevar la calidad educativa.

Si bien, la reforma pasó por todos los procedimientos legislativos propios de lo que se dice un Estado de derecho democrático y republicano (sanciones tanto en las cámaras de diputados como en la de senadores y en las cámaras locales de los estados) no ha logrado legitimarse entre un significativo sector de la población, lo que deja en evidencia que la reforma educativa no es el producto de una ética del discurso enmarcada en una democracia deliberativa, es decir no es el resultado de acciones motivadas por una racionalidad comunicativa, sino de acciones motivadas por una racionalidad estratégica.

El conflicto se ha expresado de manera discursiva tanto en comunicados y spots mediáticos por parte del gobierno federal como en conferencias y manifestaciones por parte de la CNTE, aunado a las distintas coberturas que han hecho los medios de comunicación.

En primer momento el conflicto se observa como un problema de entendimiento semántico (en tal caso el ámbito de competencia sería el de la semántica formal⁵¹) en torno a conceptos en disputa como “legitimidad de la reforma”, “calidad educativa” y “proyecto educativo nacional”, etc., si éste fuera el único problema

otro sujeto de razones y donde el *telos* no es el éxito de uno sino el acuerdo de ambos (racionalidad comunicativa = sujeto-sujeto).

⁵¹ La semántica formal se encarga de la comprensión del significado de los lenguajes formales, es decir el significado de las palabras de las oraciones (Cfr. Habermas, 2002 TI: 380).

bastaría con que las partes en conflicto se pusieran de acuerdo con el contenido semántico que se le otorga a esos conceptos, no obstante los discursos en disputa están sujetos a una base material (formas de producción social capitalista) que motiva a los actores en conflicto a emprender estrategias discursivas para encubrir y engañar en defensa de sus intereses de clase.

De este modo la pragmática (universal o formal) resulta más conveniente para analizar el conflicto ya que recupera a la semántica pero en su versión veritativa⁵² resultando más útil para destacar que el conflicto de la reforma educativa en México se sustenta en una base material, es decir el conflicto de la reforma educativa descansa sobre la forma de reproducción capitalista, de suerte que analizar el conflicto desde esta perspectiva anuncia el acceso al significado de los enunciados en el contexto de los actores que lo pronuncian, abriendo las posibilidades de interpretación del conflicto más allá de los malentendidos que se pudieran estar gestando.

El proyecto de la filosofía para hacer las paces recurriendo a la ética del discurso sustentada en la TAC encuentra limitada sus posibilidades de transformación del conflicto de la reforma educativa en México si sólo apela a la categoría del *mundo de la vida*, pues en este escenario sólo será posible detectar problemas discursivos de tipo semántico formal cuando al conflicto de las sociedades de capitalismo tardío le subyacen aspectos de tipo sistémico, de ahí la necesidad de considerar a la categoría de *sistema* de la TAC para completar el proyecto de filosofía para hacer las paces.

Con ello la TAC permite interpretar el conflicto de la reforma educativa en México desde los actos de habla pero también comprendiendo que dichos actos están sujetos a un *sistema* del que no se puede prescindir en sociedades de capitalismo tardío de la modernidad, más aún en su fase neoliberal y desde países occidentalizados.

⁵² La semántica veritativa se ocupa del conocimiento de las condiciones bajo las cuales un significado puede ser aceptado o rechazado (Cfr. Habermas, 2002 TI: 381).

4.3 La hermenéutica y la pragmática universal

Desde *Las lecciones sobre una fundamentación de la sociología en términos de teoría del lenguaje* Habermas ([1971] 2001) deja en claro que para el desarrollo de su proyecto teórico recurrirá a la hermenéutica de los hechos pre científicos con la intención de acceder a la comprensión del sentido de la acción social, dado que ésta carece de datos cuantitativos, así se constituye la hermenéutica como el marco metodológico que sostiene la TAC.

El presente apartado tiene como objeto presentar la propuesta hermenéutica de Habermas como el marco que antecede el desarrollo de la pragmática universal, ésta que termina por operar las categorías de la TAC bajo los supuestos universales del entendimiento posible y que como tal, se recurrirá a ella como método de análisis del conflicto de la reforma educativa en México, en tanto éste se expresa en actos de habla.

De acuerdo con Gustavo Leyva:

“[...] la “hermenéutica remite a una reflexión sobre el *enunciar*, el *interpretar* y el *traducir*. En los tres casos la hermenéutica se vincula desde siempre a distintos modos de *comprensión* que, en último análisis, parece concentrarse e identificarse con la interpretación de lo dicho o de un lenguaje extraño mediante un proceso de traducción (2012: 134).

La hermenéutica nace como una disciplina de interpretaciones de textos sagrados en el siglo XVI (uso teológico), para el siglo XVIII comienza a refinarse para estudios académicos de tipo filológico y jurisprudencial, ya para el siglo XX la hermenéutica se perfila como una metodología para la comprensión de las ciencias humanas y sociales propiciando reflexiones filosóficas sobre sí misma que van a tener consecuencias para la comprensión de los fenómenos sociales⁵³.

⁵³ Habermas señala cuatro puntos de vista bajo los que la hermenéutica cobra significación para la ciencia y para la interpretación de los resultados de la ciencia: 1) la conciencia hermenéutica destruye la autocomprensión objetivista de las ciencias tradicionales del espíritu; 2) La conciencia hermenéutica recuerda además a las ciencias sociales problemas que se siguen de la

Habermas ([1970] 2007) distingue entre: a) la *hermenéutica como arte* de comprender e interpretar el sentido de los contenidos semánticos del habla y los significados de textos fijados en sistemas simbólicos no lingüísticos, que a su vez se vincula con el arte de convencer y persuadir, y; b) la *hermenéutica filosófica* que se perfila como una crítica y actitud reflexiva que pone ante la conciencia las experiencias que hacemos con el lenguaje a partir de la competencia comunicativa. La distinción se hace en razón de que:

[...] la reflexión acerca de ese entender y hacer comprensible convertidos en arte, por un lado [...], y del convencer y del persuadir convertidos asimismo en arte, por otro [...], no está al servicio de una fijación de su respectivas reglas sino de una meditación filosófica acerca de las estructuras de la comunicación en el lenguaje ordinario (Habermas, 2007: 277).

Esta necesidad de complementar la comprensión e interpretación del sentido del habla o del contenido de sistemas simbólicos y la reflexión sobre el propio accionar de la competencia comunicativa lleva a Habermas a desarrollar una hermenéutica crítica que busca satisfacer el enlace del lenguaje con la acción, así es como pasa a considerar los juegos del lenguaje de Wittgenstein y finalmente encuentra en la teoría de los actos de habla de Austin las posibilidades metodológicas para la interpretación del sentido de las acción (comunicativa), es decir las posibilidades del entendimiento posible, con ello se anuncia el desarrollo de una pragmática universal.

No obstante la propuesta de hermenéutica crítica de Habermas ha de entenderse en el plano de la discusión filosófica que sostiene con Gadamer quien desarrolla, siguiendo a Heidegger, una ontología de la hermenéutica, que para Habermas resulta conservadora pues representa una oportunidad para la perpetuación de malentendidos universales que se presentan como verdades objetivas:

preestructuración simbólica del ámbito objetual de esas ciencias; 3) La conciencia hermenéutica afecta también a la autocomprensión científicista de las ciencias de la naturaleza, pero no a su metodología; 4) La traducción de informaciones científicas decisivas al lenguaje del mundo social de la vida (2007: 282-283).

Gadamer [...] es de la opinión que la clarificación hermenéutica de manifestaciones vitales ininteligibles o malentendidas ha de basarse siempre en un consenso fiablemente establecido por tradiciones convergentes. Pero esta tradición es para nosotros objetiva en el sentido de que en principio no podemos confrontarla a una pretensión de verdad” (Habermas, 2007: 300)

La raíz de la preocupación de Habermas estriba sobre las implicaciones acríticas que asumen las categorías de “tradición” y “prejuicios” en la propuesta de Gadamer, pues ellas pueden sostener de manera “racional” pseudocomunicaciones consensuales, para dar cuenta de ello se ejemplifica con la Ilustración, que ha hecho valer un tipo de razón como principio de una comunicación distorsionada del saber, logrando solamente obcecaciones, es decir, “pseudoacuerdos” fácticos que perpetúan intactos malentendidos y automalentendidos (*Cfr.* Habermas, 2007: 301-302).

Bajo este argumento Habermas propondrá una hermenéutica crítica, que se fundamenta en las condiciones de posibilidad de verdad:

Una hermenéutica críticamente ilustrada acerca de sí misma, que distinga entre penetración crítica y obcecación, tiene que convertir en parte suya el saber metahermenéutico acerca de las condiciones de posibilidad de la comunicación sistemáticamente distorsionada. Tiene que ligar la comprensión al principio del habla racional, según el cual la verdad sólo puede venir garantizada por aquel consenso que se hubiera obtenido y pudiera afirmarse a la larga bajo las condiciones idealizadas de una comunicación ilimitada y exenta de dominio (Habermas, 2007: 302)

Las condiciones de posibilidad de la verdad vendrán determinadas solamente (y no por otro tipo de poder coactivo) por la coacción de reconocimiento universal que va ligado a una situación ideal de habla que se le antepone una forma de vida correcta (*Cfr.* Habermas, 2007: 302-303), en este sentido Habermas buscará las condiciones de posibilidad del entendimiento intersubjetivo posible que puedan justificar la verdad en el desarrollo de una teoría del significado por medio de la pragmática universal (formal).

Ya en la introducción de esta investigación se hizo mención a la hermenéutica como metodología en tanto reflexión de tipo filosófica con respecto al método como el procedimiento de interpretación del sentido de la acción social, Habermas (2007) en *La lógica de las ciencias sociales* afirma que el método de las ciencias sociales ha de ser la hermenéutica, no obstante con ello es posible hacer una distinción más precisa entre la hermenéutica como metodología y cómo método.

La hermenéutica como metodología se sustrae de la reflexión filosófica a partir de la discusión que Habermas emprende con Gadamer que devino en la crítica a las pseudoconcreciones de la hermenéutica gadameriana, teniendo como resultado la hermenéutica crítica como metodología de las ciencias sociales desde el pensamiento habermasiano, es decir una actitud reflexiva influenciada por la dialéctica negativa de Adorno ([1966] 2008) en la que se niega la realidad para ir en busca de lo oculto, a esa actitud se le suma la intersubjetividad comunicativa para de este modo iniciar una teoría de la verdad emancipada de la totalidad y sujeta al consenso.

La postura epistemológica crítica, la teoría crítica y la hermenéutica crítica como metodología determinan el método⁵⁴ como la serie de pasos de esta investigación, de este modo el método hermenéutico se encuentra dentro de la misma teoría de la TAC a partir de la teoría del significado que abriga la pragmática universal (formal).⁵⁵

Así, en el marco de la hermenéutica crítica Habermas desarrolla la pragmática universal. Ya la lingüística y la filosofía del lenguaje habían desarrollado la sintáctica, la semántica y la fonética bajo el argumento de encontrar en estas áreas lo único racional del lenguaje (en realidad con ello sólo se había desarrollado la dimensión de la lengua – *langage*- en el lenguaje), mientras que la pragmática

⁵⁴ Téngase presente también la diferencia entre *método* (serie de pasos para llegar a un fin) y *diseño metodológico* (estrategias optadas por el investigador que se yerguen al método).

⁵⁵ Habermas comenzó a desarrollar la pragmática universal en 1970, sin embargo en *Teoría de la Acción Comunicativa* se sustituye por la pragmática formal y en *Pasamiento postmetafísico* Habermas la inserta en la teoría del significado, pese a sus variaciones en esta investigación se retoma la sustancia del proyecto en el que se encuentra la reconstrucción de las posibilidades del entendimiento posible por medio de las pretensiones de validez, a lo que en adelante se denominará simplemente pragmática universal

(pragmática empírica⁵⁶) por su ámbito empírico se veía limitada sólo al estudio particular y aislado del habla (*parole*), no obstante Habermas argumenta la posibilidad de encontrar que sea de utilidad en la reconstrucción de una teoría de la verdad si en vez de abordar los actos de habla de manera particular y aislada se les considera desde unas reglas de pretensiones de validez intersubjetivas.

De acuerdo con Habermas: “la pragmática universal tiene como tarea identificar y reconstruir las condiciones universales del entendimiento posible” ([1976] 2001: 299), de este modo se presenta, la también llamada pragmática formal, en el espectro de las ciencias y disciplinas reconstructivas o fundantes que tienen por objeto la reconstrucción explícita y sistemática de un saber preteórico.

De este modo Habermas sostiene la tesis de que no sólo la lengua sino también el habla es accesible a un análisis formal, lo que implica que no sólo las oraciones (unidad básica de análisis de la lengua) sino también las emisiones (unidades básicas de análisis del habla) pueden analizarse desde una perspectiva metodológica de una ciencia reconstructiva, es decir, la pragmática universal va en busca de reglas universales que subyacen a las emisiones.

Las reglas de la pragmática universal son saberes preteórico que están implícitos en los actos de habla pero que no necesariamente son reconocidas por quien produce una emisión, es decir los sujetos que emiten actos de habla saben cómo construir enunciados entendibles (competencia lingüística de Chomsky) a esto se le denomina *know how*, sin embargo se desconoce las bases que sostienen esa competencia lingüística lo que se denomina *know that*, en este sentido la pragmática universal se propone convertir ese *know how* en *know that*, al ponerse al descubierto este *know that* es posible avanzar sobre una competencia comunicativa (Cf. Habermas, 2001: 307-313).

Con ello sale a reducir una diferenciación entre la competencia lingüística que tiene toda persona capaz de producir una oración gramaticalmente correcta y de la que

⁵⁶ La diferencia entre la pragmática empírica y la pragmática formal o universal es que la primera se ocupa de casos particulares del uso del lenguaje mientras que la pragmática formal se encarga del estudio de los universales usos del lenguaje.

se ocupa principalmente la lingüística, y por otro lado la competencia comunicativa que es la producción de emisiones en actos de habla cuyo fin es el entendimiento posible y de la que ha de ocuparse la pragmática universal, a partir de esta diferenciación emergen las pretensiones universales de validez:

Mientras que una oración gramaticalmente correcta satisface la pretensión de inteligibilidad, una *emisión o manifestación* lograda ha de satisfacer tres pretensiones más de validez, tiene que ser considerada como verdadera por los participantes, en la medida en que refleja algo perteneciente al mundo; tiene que ser considerada veraz, en la medida que expresa las intenciones del hablante, y tiene que ser considerada normativamente correcta, en la medida en que afecta a expectativas socialmente reconocidas (Habermas, 2001: 328).

De tal suerte que toda emisión o manifestación que tenga como fin el entendimiento ha de estar sujeta a la crítica a partir de estas pretensiones universales de validez: 1) inteligibilidad que daría cuenta de la competencia lingüística del sujeto; mientras que los tres restantes: 2) verdad; 3) veracidad; 4) rectitud garantizan la competencia comunicativa del sujeto.

Por otro lado, los enunciados tienen una característica performativa, es decir se hace algo diciendo algo, con ello la pragmática universal encuentra en la teoría de los actos de habla de Austin la conexión del lenguaje y la acción, asunto que preocupaba a la hermenéutica crítica filosófica, por lo que esta teoría le resultará adecuada a Habermas para continuar su proyecto teórico. Así se logra conectar la función expositiva de los enunciados con la fuerza ilocucionaria, se establece una relación en la que tiene lugar el acto de habla, Habermas sostiene:

Podemos decir que un acto de habla se logra cuando entre hablante y oyente se establece una relación, y por cierto la relación pretendida por el hablante, y cuando el oyente puede entender y aceptar el contenido emitido por el hablante en el sentido en que viene indicado en el propio acto de habla (2001: 334).

No obstante, un acto de habla podrá considerarse válido cuando cumple las condiciones necesarias de reconocimiento intersubjetivo, es decir un acto de habla

no puede estar fincado en reglas establecidas unilateralmente sólo por el hablante o sólo por el oyente, es precisamente en el sentido relacional que se instalan las pretensiones de validez funcionando como reglas del entendimiento posible constituidas como conocimientos preteóricos del que todos hacemos uso como miembros de una comunidad ilimitada de comunicación, pero del que no estamos del todo consientes.

En tanto que el acto de habla establece la relación entre hablante y oyente, Habermas es claro al delimitar que solamente los actos de habla de tipo ilocucionario son los que persiguen el entendimiento y por consecuente los únicos que constituyen acciones comunicativas, mientras que los actos de habla perlocucionarios que buscan influir en las decisiones del oyente se han de considerar como acciones estratégicas lingüísticamente mediadas:

Cuento, pues, como acción comunicativa aquellas interacciones mediadas lingüísticamente en que todos los participantes persiguen con sus actos de habla fines ilocucionarios *y sólo fines ilocucionarios*. Las interacciones, en cambio, en que a lo menos uno de los participantes pretende con sus actos de habla provocar efectos perlocucionarios en su interlocutor las considero como estratégicamente mediada lingüísticamente (Habermas, 2002 TI: 378).

Así para los actos de habla en los que el hablante pretende una coordinación de la acción, es decir una acción comunicativa, ha de vincularse al menos una pretensión de validez susceptibles de crítica: verdad, veracidad y/o rectitud⁵⁷ en busca de la competencia comunicativa, por su parte en los actos de habla en los que el hablante sólo busca el éxito de su acción es posible que el hablante recurra a estrategias como el encubrimiento y el engaño.

⁵⁷ El análisis de la competencia comunicativa (que corresponde a las pretensiones de validez de: verdad, veracidad y rectitud) es un análisis de segundo orden que busca la reconstrucción del conocimiento preteórico del entendimiento posible al que sólo se puede acceder después del logro de una competencia lingüística (análisis de primer orden) que viene determinada por la pretensión de validez de la inteligibilidad, es por eso que la inteligibilidad como pretensión de validez de la pragmática universal se obvie en los casos de competencia comunicativa, porque la competencia comunicativa al carecer de inteligibilidad es inaccesible.

Otros casos en los que no es posible la acción comunicativa es cuando el acto de habla de tipo perlocucionario impide al oyente tomar postura basada en razones, tal sería el caso de los imperativos institucionalizados, como por ejemplo los efectuados al amparo de la autoridad supranatural (ritos religiosos: bautizar, casar, etc.; imperativos legales: leyes y decretos, etc.).

Bajo el rigor de la acción comunicativa, los actos de habla pueden ser desechados por el incumplimiento de alguno de los siguientes tres aspectos:

bajo el aspecto de la rectitud que el hablante reclama para su acción en relación con un determinado contexto normativo (e indirectamente, por tanto, para esas normas mismas); bajo el aspecto de la veracidad que el hablante reclama para la mostración que hace de unas vivencias subjetivas a las que él tiene un acceso privilegiado; y finalmente bajo el aspecto de la verdad que con su emisión el hablante reclama para un enunciado (o, en caso de actos de habla no constatativos, para las presuposiciones de existencia anexas al contenido del enunciado nominalizado) [...] (Habermas, 2002 TI: 393)

De modo que la intención comunicativa de un hablante cuyo objetivo es el entendimiento siempre ha de procurar:

a) el realizar un acto de habla que sea correcto en relación con el contexto normativo dado, para poder con ello establecer una relación interpersonal con el oyente, que pueda considerarse legítima; b) el hacer un enunciado *verdadero* (o presuposiciones de existencia *ajustada a la realidad*) para que el oyente pueda asumir y compartir el saber del hablante; c) el expresar verazmente opiniones, intenciones, sentimientos, deseos, etc., para que el oyente pueda fiarse de lo que oye. (Habermas, 2002 TI: 393-394).

Así todo acuerdo alcanzado consensualmente presupone una comunidad ilimitada de comunicación que se reproduce intersubjetivamente cubriendo tres planos distintos: el del saber proporcional compartido, el acuerdo normativo y el de la confianza de la sinceridad subjetiva que a su a la vez se relaciona con los tres mundos: objetivo, social y subjetivo respectivamente, con ello es posible sostener que:

Cuando un hablante rechaza un acto de habla por no considerarlo normativamente correcto, por considerarlo no verdadero, o por considerarlo no veraz, lo que está expresando con su “no” es que la emisión no cumple con las funciones de asegurar una relación interpersonal, de servir a la exposición de un estado de cosas, o de manifestar vivencias subjetivas, y ello por no estar en concordancia, bien sea con nuestro *mundo* de relaciones interpersonales legítimamente ordenadas, o con el mundo de estado de cosas existentes, o con el mundo de vivencias subjetivas *propias de cada uno* (Habermas, 2002 TI: 394)

Los actos de habla se interpretan según su fuerza ilocucionaria, es decir el cómo es que el hablante desea que su acto de habla sea interpretado por el oyente, para el caso de actos de habla ilocucionarios que buscan el entendimiento Habermas considera una clasificación de casos puros o idealizados de habla:

-a los actos de habla constatativos en que se emplean *oraciones enunciativas elementales*;

-a los actos de habla expresivos en que aparecen *oraciones elementales de vivencia* (en primera persona del presente indicativo)

-a los actos de habla regulativos en las que aparecen *oraciones exigativas elementales* (como en el caso de las órdenes) *u oraciones elementales de intención* (como en el caso de las promesas) (Habermas, 2002 TI: 395)

Adentrarse a la estructura de un acto de habla permite comprender la fuerza ilocucionaria de éste, el análisis de los actos se determina de la siguiente manera:

[Todo acto de habla viene representado] por Mp , siendo “ M ” el componente ilocucionario y “ p ” el componente proposicional; y si designamos por $M_{(c)}$ el uso cognitivo del lenguaje, por $M_{(e)}$ el expresivo y por $M_{(r)}$ el regulativo; entonces sirviéndonos de esas actitudes básicas podemos distinguir intuitivamente en qué sentido quiere el hablante que se interprete en cada caso el contenido proposicional. En una emisión válida de tipo $M_{(e)}p$, “ p ” significa

⁵⁸ En la edición de 2002 de *Teoría de la acción comunicativa, 1. Racionalidad de la acción y racionalización social* de la editorial Taurus es posible que haya un error, pues siguiendo la cita textualmente dice; “En una emisión válida de tipo $M_{(e)}p$, “ p ” significa un estado de cosas que existe

un estado de cosas que existe en el mundo objetivo; en una emisión válida de tipo $M_{(e)} p$, p significa una vivencia subjetiva que el hablante manifiesta y que queda asignada a su *mundo subjetivo*; y en una emisión válida de tipo $M_{(r)} p$, p significa una acción que es reconocida como legítima en el mundo social (Habermas, 2002 TI: 396).

Los planes de acción de los participantes en una comunicación quedan coordinados por el efecto ilocucionario de sus respectivos actos de habla, de ahí que Habermas pueda hacer una clasificación de tipos puros de acción comunicativa: la conversación, la acción dirigida por normas y la acción dramatúrgica (Cf. Habermas, 2002 TI: 418).

Habermas presenta una tabla (*vid.* Tabla no. 7) en la que es posible identificar los elementos pragmáticos formales con respecto a los tipos de acción, de los que es pertinente distinguir básicamente: a) las acciones estratégicas y b) las acciones comunicativas.

Las acciones estratégicas aparecen en la primera fila de la tabla, se presentan a través de actos de habla de tipo perlocucionario, la función del lenguaje es la influencia sobre su oponente, es una acción orientada al éxito con una actitud objetivante, su validez está determinada por la eficacia de la acción y tiene una relación con el mundo objetivo.

Por otro lado, las acciones comunicativas se presentan en forma de tres tipos puros: a) la *conversación*: donde los actos de habla son de tipo constatativo, el lenguaje tiene una función de exposición de estados de cosas, la acción está orientada al entendimiento, presentan una actitud objetivante, aspira a la verdad como pretensión de validez y se relaciona con el mundo objetivo;

b) *acción regulada por normas*: se caracteriza por actos de habla regulativos, el lenguaje tiene como función el establecimiento de relaciones interpersonales, la acción está orientada al entendimiento, la actitud que adopta está determinada por

en el mundo objetivo...”, cuando lo correcto sería: “En una emisión válida de tipo $M_{(e)} p$, “ p ” significa un estado de cosas que existe en el mundo objetivo...”.

la conformidad de normas del contexto, la pretensión de validez que la rige es la rectitud y establece su relación con el mundo social;

c) de la acción dramatúrgica: se expresa en actos de habla de tipo expresivos, la función del lenguaje es la presentación del agente, la orientación de la acción es el entendimiento, la actitud que adopta el hablante es expresiva, busca la veracidad como pretensión de validez, y se relaciona con el mundo subjetivo.

Tabla no. 7 Tipos puros de interacciones mediadas lingüísticamente

Elementos pragmático formales / Tipos de acción	Actos de habla característicos	Funciones del lenguaje	Orientación de la acción	Actitudes básicas	Pretensiones de validez	Relaciones con el mundo
Acción estratégica	Perlocuciones, imperativos	Influencia sobre un oponente	Orientada al éxito	Objetivante	(Eficacia)	Mundo objetivo
Conversación	Constatativos	Exposición de estados de cosas	Orientada al entendimiento	Objetivante	Verdad	Mundo objetivo
Acción regulada por normas	Regulativos	Establecimiento de relaciones interpersonales	Orientada al entendimiento	De conformidad con las normas	Rectitud	Mundo social
Acción dramatúrgica	Expresivos	Presentación de uno mismo	Orientada al entendimiento	Expresiva	Veracidad	Mundo subjetivo

Fuente: (Habermas, 2002 TI: 420)

Estos tipos puros de interacciones lingüísticamente mediadas recurren a formas de argumentación y saberes distintos, por ejemplo: la acción teleológica (instrumental estratégica) materializa un saber utilizable en técnicas y estrategias por lo que recurre a una forma de argumentación de discurso teórico y su saber transmitido es a partir de estrategias y tecnologías; los actos de habla constatativos (conversación) se materializa a través de un saber teórico empírico, toma la forma de un discurso teórico y su tipo de saber transmitido es la teoría; la acción regulada por normas: materializa un saber práctico moral, se argumenta a través de un discurso práctico y el tipo de saber transmitido son las representaciones morales y jurídicas; la acción dramatúrgica: tiene un tipo de saber práctico estético, su forma de argumentación es la crítica terapéutica y la crítica estética mientras que la transmisión de saber es en obras de arte (*vid.* Tabla 8).

Tabla no. 8. Aspectos de la racionalidad de la acción

Tipos de acción	Tipo de saber materializado	Forma de argumentación	Tipos de saber transmitido
Acción teleológica: instrumental y estratégica	Saber utilizable en técnicas y estrategias	Discurso teórico	Tecnologías/estrategias
Actos de habla constatativos (conversación)	Saber teórico-empírico	Discurso teórico	Teorías
Acción regulada por normas	Saber practico moral	Discurso práctico	Representaciones morales y jurídicas
Acción dramatúrgica	Saber práctico-estético	Crítica terapéutica y crítica estética	Obras de arte

Fuente: (Habermas, 2002 TI: 428)

En forma de recapitulación, en este apartado se presentó la propuesta de la hermenéutica crítica de Habermas como la metodología que sostiene la TAC, a su vez sirve como respaldo de la pragmática universal (o formal) que a través de la teoría de los actos de habla de Austin sirve como formalización racional de la intersubjetividad de acción social, bajo estos supuestos se construye el método de esta investigación que tiene por objetivo: Analizar las posibilidades de transformación del conflicto de la reforma educativa en México a partir de las categorías de la Teoría de la Acción Comunicativa. En este sentido será pertinente la explicitación de estrategia de investigación:

- i) En tanto que el conflicto de la reforma educativa en México se expresa en forma de discursos y que éstos no se representan en sí mismos como una interacción directa sino indirecta, se presenta la necesidad metodológica de crear una interacción virtual a partir de los pronunciamientos en torno a temas específicos de cada agente en el conflicto, a esto se le denominará *secuencia virtual de sentido*, es decir interacciones de actos de habla tematizados susceptibles de crítica.
- ii) Una vez que se ha construido la secuencia virtual de sentido, se procederá a interpretar los actos de habla que conforman dicha secuencia bajo las formulas " $M_{(c)} p$ ", " $M_{(e)} p$ " o " $M_{(r)} p$ " según sea el caso de la fuerza ilocucionaria del acto de habla, sometiéndolas al análisis de sus respectivas pretensiones de validez.

- iii) De no encontrar actos de habla del tipo acción comunicativa, se procederá a indagar el *telos* del acto de habla desde una perspectiva de la acción estratégica, para poner al descubierto los encubrimientos y/o engaños que despliegan cada sujeto del actos de habla que protagoniza del conflicto.

Con el seguimiento de esta estrategia metodológica, se considera que se sigue la ruta señalada por la TAC, a la vez que se aborda el conflicto de la reforma educativa en México, con lo que se estaría en disposición de contestar tanto a la pregunta epistemológica acerca de las posibilidades interpretativas de la TAC en el conflicto social que ocupa la investigación, como a la pregunta empírica inscrita sobre el predominio de acciones (comunicativas vs estratégicas) emprendidas por los agentes del conflicto.

4.4 Los discursos en conflicto

A partir del año 2012 en que se presenta el proyecto de reforma constitucional a los artículos 3º y 73, se posicionan los actores construyendo sus discursos a favor y en contra de la reforma, de este modo se genera el conflicto de la reforma educativa en México que desde entonces a la fecha ha oscilado entre estados de relativa pacificación hasta etapas de violencia extrema que sobrepasa el discurso. No obstante, para efectos de esta investigación se recurrirá a los discursos como unidades de análisis del conflicto.

Si bien, es un conflicto que se expresa en sus discursos, se asume que estos tienen una materialidad que los sostiene y que no basta con cambiar la semántica de sus malentendidos para transformar el conflicto, es decir la expresión de la conflictividad discursiva no es más que la sintomática de las relaciones de producción que aún sostiene el conflicto de clases.

Dado que el conflicto se ha extendido por un tiempo prolongado, se le han ido agregando una serie de problemáticas que lo distancian de su origen, en este sentido resulta pertinente reconsiderar los puntos base sobre los que se ha

generado el conflicto, para lograrlo se ha seleccionado los discursos que encierran los argumentos centrales de cada parte, vale recordar que el conflicto se protagoniza por: A) El gobierno federal y B) La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación⁵⁹.

A manera de descripción del corpus del discurso se han seleccionado algunos fragmentos que permiten conocer las expresiones de cada una de las partes en conflicto.

A) El discurso del gobierno federal

Del gobierno federal se ha seleccionado el discurso del presidente Enrique Peña Nieto pronunciado durante la promulgación de la reforma educativa en la Ciudad de México el 25 de febrero de 2013 (*Vid. Anexo 1*):

En este discurso es posible destacar el entusiasmo con el que celebra la promulgación de la reforma educativa gracias al esfuerzo compartido por las fuerzas políticas del país que suscribieron el “Pacto por México”, presenta dicha reforma como el marco jurídico necesario para “hacer realidad el derecho humano a la educación de calidad de los mexicanos”, a la vez que se pretende “fortalecer la rectoría del Estado mexicano en la educación”, de cara a “la era global, altamente competitiva y exigente”, es decir se observa a la educación como “la fuerza transformadora del país”.

El presidente expone esquemáticamente tres ejes de acción de la reforma: 1) “lograr que nuestros alumnos sean educados por los mejores maestros. Nuestros niños y jóvenes merecen profesores capacitados, responsables y cumplidos. Y con ese fin se ha de crear el Servicio Profesional Docente”; 2) “hacer de la evaluación un mecanismo eficiente para mejorar la calidad de la enseñanza. Para ello, la reforma eleva a rango constitucional al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y le otorga plena autonomía”; 3) “mejorar las condiciones para la formación integral

⁵⁹ En lo que sigue se retomará algunos partes de los discursos tanto del gobierno federal como de la CNTE (*vid. Anexo 1 y 2*) para describir el corpus general que constituye el conflicto.

de todos los alumnos del país. Con este fin, la reforma fortalece la autonomía de las escuelas”.

El discurso oficial culmina asegurando que con esta reforma “el Estado mexicano asume plenamente la acción rectora y reguladora en esta materia” con lo que se busca “la transformación educativa que el país demanda y necesita”, a la vez que “se reafirma el carácter público, laico y gratuito de la educación que imparte el Estado mexicano”. Finalmente se pone a la reforma educativa como un ejemplo de consenso entre actores políticos frente a la pluralidad y la divergencia ideológica.

Pese a que el formato narrativo es propiamente un discurso cuyo destinatario es apersonal (autoridades político educativas y sociedad civil mexicana en general) y no una conversación (intersubjetiva con la CNTE) que sería el formato de una situación ideal de habla es posible identificar la fuerza ilocucionaria en los actos de habla en el discurso del presidente en enunciados como por ejemplo:

Actos de habla constatativos: *“Hoy, con la promulgación de la Reforma Constitucional en Materia Educativa, se da un paso decisivo para hacer realidad el derecho humano a la educación de calidad de los mexicanos”;*

Actos de habla expresivos: *“Celebro que la primera Reforma Constitucional que promulgo como Presidente de la República tenga como objetivo mejorar la enseñanza que reciben nuestros niños y jóvenes”;*

Actos de habla regulativos: *“Si logramos que todos los mexicanos gocen de los derechos consagrados en nuestra Constitución, como la educación de calidad, México entrará en la ruta de los países exitosos y desarrollados en este siglo XXI”.*

Sin embargo, son actos de habla susceptibles de crítica bajo el establecimiento de las pretensiones de validez, hasta no aceptarse o rechazarse son consideradas acciones lingüísticamente mediadas, el examen de la pretensión de la validez de los enunciados determinará si pertenecen a acciones comunicativas o estratégicas.

B) El discurso de la CNTE

Por su parte, de la CNTE se ha seleccionado la posición que asumió derivado de nueve foros regionales y uno nacional llevado a cabo para discutir las modificaciones y agregados a los artículos constitucionales 3º y 73 (*vid.* anexo 2).

El discurso de posicionamiento de la CNTE frente a la reforma educativa es claramente de oposición, consideran que la reforma educativa en realidad se trata de una “contrarreforma educativa ilegítima” dado que una “instancia de carácter ilegítimo como lo es el “Pacto por México” intentará suplantar no sólo los poderes constitucionales, sino también la voluntad popular”, aseguran tener “la certeza de que esta contrarreforma constituye la continuidad del fracaso del modelo neoliberal”.

Asumiéndose como los promotores de “foros de consulta, debate y discusión legítimos” acerca de las modificaciones a los artículos 3º y 73 constitucionales, exigen al gobierno federal, a los gobiernos locales y legisladores de ambas cámaras atender y respetar las demandas y consensos derivados de los 10 foros que organizaron y que acordaron con la Secretaría de Gobernación.

El resultado de esos foros es precisamente el posicionamiento que manifiestan en el que demandan la abrogación de las modificaciones al artículo 3º y al artículo 73 de la CPEUM, por las siguientes razones: carecer de legitimidad; constituirse como una contrarreforma que revierte el derecho a la educación pública, gratuita, laica, científica y obligatoria; ser en realidad una reforma laboral, administrativa y empresarial; estar vacía de contenido pedagógico; no respetar los derechos de los maestros; ser impuesta por organismos internacionales; interesada en la privatización de la educación; responsabilizar de manera exclusiva a los maestros de la baja calidad educativa; eludir la responsabilidad del Estado de la educación; y ser excluyente y discriminatoria.

En este sentido, la CNTE se opone a una educación de “calidad empresarial” y opta por una educación de alto valor humano, cultural y social, para lo que demanda el aumento del presupuesto educativo del 4% al 12% del PIB; resarcir las precarias condiciones de infraestructura y detener los programas de cofinanciamiento como

“Escuelas de calidad”; garantizar por parte del Estado la cobertura educativa del 100%; implementar valores y aspiraciones para una sociedad más humana, donde se practique la democracia participativa, se tenga como principio la justicia social y la construcción de la soberanía popular, económica y política de la nación.

El proyecto de educación alternativa que propone la CNTE considera la educación como una formación integral de los estudiantes; la equidad de género; respeto a la multiculturalidad y diversidad social; recuperación de raíces históricas e identitarias; inclusión de cosmovisiones de los pueblos originarios y la descolonización del pensamiento eurocéntrico; rescatar la relación armónica del hombre con la naturaleza; hacer frente a la degradación social, ética y espiritual del capitalismo con una base humanista; servirse de la ciencia y la tecnología para mejorar las condiciones de vida; desarrollar lo endógeno y comunitario ante la globalización mercantilista; anteponer la solidaridad a la competitividad; formar un pensamiento holístico de inteligencia global, creativa, emocional, crítica, filosófica y lúdica; búsqueda de la liberación, la emancipación y la transformación; se forje una conciencia social de clase libre de distinción de raza, género o condición social; finalmente que busque nuevas relaciones de trabajo para generar riqueza sin explotación ni dominación.

En este discurso es sencillo distinguir la fuerza ilocucionaria en los diferentes tipos puros de actos de habla, por ejemplo:

Actos de habla constatativos: *“Esta reforma otorga facultades plenipotenciarias al Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) fundado por Fox, para definir con base en los resultados de la evaluación la “formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros, en el marco de la creación de un servicio profesional docente”. Esta medición no busca el diagnóstico y mejoramiento del sistema educativo, sino el castigo, la precarización e inestabilidad laboral de los docentes”*.

Actos de habla expresivos: *“Los que cotidianamente vivimos las carencias y el abandono que el Estado mexicano ha hecho de la educación, tenemos la certeza de que esta contrarreforma constituye la continuidad del fracaso del modelo*

neoliberal, su embestida contra la escuela pública y los derechos de los trabajadores”

Actos de habla regulativos: *Exigimos una verdadera y amplia consulta de cara a la nación, a falta de consenso de la reforma educativa, que provocó el descontento magisterial a lo largo y ancho de la república, el rechazo de la opinión pública, y una crítica documentada de académicos.*

Al igual que en el caso del discurso del presidente Enrique Peña Nieto, estos actos de habla no dejan de ser actos lingüísticamente mediados susceptibles a la crítica de las pretensiones de validez que determinen su inserción ya sea como acciones comunicativas o acciones estratégicas.

Como es evidente, los discursos son apersonales, no son propiamente una relación intersubjetiva expresada en una conversación, son más bien discursos dirigidos a un público en general, el interlocutor sólo es aludido indirectamente, sin embargo, a partir de las temáticas abordadas en los discursos es posible construir secuencias de sentido intersubjetivas.

4.5 Secuencias virtuales de sentido

En esta investigación se entenderá por secuencia virtual de sentido una conversación construida a partir de las fuerzas ilocucionarias de los actos de habla enunciados por los agentes que protagonizan el conflicto, que no precisamente se encuentran en el lugar y momento exacto de la conversación, pero que a partir de la tematización de sus actos de habla es posible construir una relación de intersubjetividad.

En tanto que un acto de habla viene determinado por su fuerza ilocutiva, esto es por la interpretación que el hablante quiere que se realice de su acto de habla, la relación intersubjetiva se configura sobre la respuesta del oyente a la temática del acto del habla propuesto por el hablante, misma que puede ser de aceptación o rechazo según las pretensiones de validez.

En el entendido de que el conflicto de la reforma educativa ha sido muy amplio, incluso reduciéndose a su expresión discursiva, se ha delimitado a los discursos expuestos en el apartado anterior, donde se encuentra lo que se considera contiene el centro de la conflictividad tematizada en actos de habla. Así, a partir de estos discursos es posible identificar la tematización de los actos de habla para crear secuencias virtuales de sentido⁶⁰, que para efectos de esta investigación se selecciona: 1) legitimidad de la reforma educativa; 2) La evaluación como mecanismo de calidad educativa; 3) Proyecto de educación nacional.

Puesto que las secuencias virtuales de sentido que se presentan corresponden a la tematización de los actos de habla, éstas pueden presentarse como un continuo del discurso o con irrupciones identificables a partir de corchetes ([...]) indicando que el texto original ha sido fragmentado o anexado de otra parte del mismo discurso en función de la tematización del acto de habla.

A continuación se presentan las tres secuencias de sentido diseñadas para el análisis:

1) Legitimidad de la reforma educativa

La primera secuencia virtual de sentido se configura a partir de la tematización de los actos de habla sobre la legitimidad de la reforma educativa, de ello se destacan:

a) Los enunciados del gobierno federal:

Hoy, con la promulgación de la Reforma Constitucional en Materia Educativa, se da un paso decisivo para hacer realidad el derecho humano a la educación de calidad de los mexicanos [...] Hoy podemos decir con orgullo que esta reforma es fruto del compromiso y la determinación de todos, que nadie puede reivindicar para sí solo el logro y alcance de esta reforma tan trascendental. Es un acuerdo conjunto, compartido

⁶⁰ Estas secuencias virtuales de sentido se construyen a partir de la tematización de los actos de habla de los discursos de los agentes en conflicto, pueden coincidir con la secuencia inicial del discurso o pueden encontrarse intercalados, cuando no respondan a la secuencia del discurso se identificará con los siguientes corchetes “[...]” eso significa que en el discurso real continúa el argumento pero para efectos del análisis es suficiente con el texto presentado

y que sin duda habrá de depararle al país mejores condiciones para la educación de los mexicanos.

En especial, reconozco el trabajo corresponsable de las fuerzas políticas que suscribieron el Pacto por México. Con su respaldo y colaboración fue posible presentar al Constituyente Permanente una iniciativa consensuada de Reforma Educativa. Como toda reforma constitucional, el proceso exigió su aprobación por el Congreso de la Unión y por la mayoría de los Congresos Locales [...]

Señoras y señores: La Reforma Educativa es un buen ejemplo de que los actores políticos sabemos dialogar y llegar a acuerdos en temas tan importantes y esenciales, como el que hoy nos convoca, que es el de la educación para todos los mexicanos.

La pluralidad y las legítimas diferencias ideológicas no han sido obstáculo para privilegiar nuestras coincidencias e impulsar los cambios que exigen los mexicanos.

Reafirmo mi decisión de ser un factor de encuentro y de unidad, de diálogo propositivo y constructivo para seguir avanzando en la transformación de México.

El interés superior de la República nos obliga a continuar construyendo los acuerdos básicos que nos permitan convertir a nuestra nación, en una sociedad de derechos.

b) Los enunciados de la CNTE contestará:

Después de que una instancia de carácter ilegítimo como lo es el “Pacto por México” intentara suplantar no solo los poderes constitucionales, sino también la voluntad popular, impulsando lo que se anunció como una reforma educativa; fue la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, quien a través de la movilización y la lucha emplazó a este gobierno a la realización de 9 foros regionales en el país y uno de carácter nacional para el 12 de julio en la Ciudad de México, para emprender la discusión y el debate serio, incluyente, amplio y participativo con los principales actores de la educación y la sociedad civil, sobre las modificaciones y agregados que arbitraria y unilateralmente hicieran los legisladores a los artículos 3° y 73° [...] POR ELLO DEMANDAMOS:

1. La ABROGACIÓN DE LAS MODIFICACIONES A LOS ARTÍCULOS 3° Y 73°, por las siguientes razones:

- *CARECEN DE LEGITIMIDAD, toda vez que nunca fueron consultadas con la ciudadanía, ni con el magisterio nacional, de tal modo que sólo se atendieron las opiniones de instituciones ajenas a la educación y a la realidad de nuestro país, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); organismos empresariales como Mexicanos Primero, Muévete por la Educación y Empresarios por la Educación Básica, cuyo fin es el lucrar con la educación.*
- *Es una CONTRARREFORMA que revierte los derechos de la población a la educación pública, gratuita, laica, científica y obligatoria, que se habían establecido desde la Constitución de 1917.*
- *En realidad es una REFORMA LABORAL, ADMINISTRATIVA Y EMPRESARIAL, que eleva a rango de ley todas las afectaciones de la Alianza por la Calidad de la Educación contra el magisterio; aplicando la Reforma Laboral contra los derechos de los trabajadores.*
- *NO TIENE UN CONTENIDO PEDAGÓGICO, “no hay nada en ella que esclarezca hacia donde se quiere caminar en el terreno pedagógico, no hay una sola idea que aclare cómo terminar con la desigualdad y el rezago educativo en el que se encuentran 37 millones de personas”*
- *NO RESPETA LOS DERECHOS DE LOS MAESTROS, se pasa de la estabilidad a la incertidumbre laboral, pues no respetará la plaza base al establecer que el ingreso, la promoción y la permanencia de los maestros estará sujeta a los resultados de las evaluaciones estandarizadas.*

2) La evaluación como mecanismos de la calidad educativa

La segunda secuencia de sentido se determina por los actos de habla que tematizan la evaluación como mecanismo de la calidad de la educación.

a) Enunciados del gobierno federal:

[...] esta reforma, como aquí ya se ha explicado con toda amplitud, tiene tres grandes ejes de acción: Primero lograr que nuestros alumnos sean educados por los mejores maestros. Nuestros niños y jóvenes merecen profesores capacitados, responsables y cumplidos. Y con ese fin, se habrá de crear el Servicio Profesional Docente.

La reforma contiene reglas claras, para que el mérito profesional sea la única forma de ingresar, permanecer y ascender como maestro, director o supervisor. Éste es un cambio de fondo para quienes forman parte del servicio educativo. Su trayectoria no estará sujeta a criterios discrecionales, lo que le dará certidumbre y garantía.

Segundo eje: hacer de la evaluación un mecanismo eficiente para mejorar la calidad de la enseñanza. Para ello, la reforma eleva a rango constitucional al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y le otorga plena autonomía.

Además, ordena la creación de un Sistema Nacional de Evaluación Educativa, que tomará en cuenta las condiciones y desafíos que enfrentan los maestros en su realidad cotidiana. Esto es fundamental para contar con una evaluación objetiva, justa y técnicamente elaborada en los niveles: preescolar, primaria, secundaria y educación media superior.

La evaluación no pretende exhibir a nadie. Lo que se busca es conocer las fortalezas y debilidades del Sistema Educativo Nacional para elevar el desempeño de los maestros y revalorar la profesión docente [...]

b) Enunciados de la CNTE:

[...] POR ELLO DEMANDAMOS:

1. La ABROGACIÓN DE LAS MODIFICACIONES A LOS ARTÍCULOS 3° Y 73°, por las siguientes razones

• FINCA EN LOS MAESTROS LA RESPONSABILIDAD EXCLUSIVA DE LA BAJA CALIDAD EDUCATIVA. “No hace la menor consideración de los factores socioculturales que determinan la vida escolar y sus resultados. Tampoco hace una crítica de los desastres causadas por las erráticas políticas de los años recientes, ni encarga una evaluación de los daños ocasionados por la prueba ENLACE y las acciones del Acuerdo por la Calidad Educativa. A quien hay que evaluar es a los maestros, porque el desempeño del docente es el factor más relevante de los aprendizajes. ¿Por qué no evalúan a la televisión?”

- *IMPONE UNA EVALUACIÓN PUNITIVA.* Esta reforma otorga facultades plenipotenciarias al Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) fundado por Fox, para definir con base en los resultados de la evaluación la “formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros, en el marco de la creación de un servicio profesional docente”. Esta medición no busca el diagnóstico y mejoramiento del sistema educativo, sino el castigo, la precarización e inestabilidad laboral de los docentes.
- *DECRETA LA CALIDAD EDUCATIVA,* el Estado, dice la reforma, garantizará la calidad educativa, pretendiendo que con la imposición de escuelas de tiempo completo se resuelven los rezagos, producto de la aplicación de más medidas neoliberales; sin generar las condiciones para atender las necesidades de los alumnos y las condiciones de enseñanza.
- *ELUDE LA RESPONSABILIDAD DEL ESTADO DE LA EDUCACIÓN,* no finca responsabilidades en el Estado para garantizar un presupuesto suficiente, políticas adecuadas, el fortalecimiento de la escuela pública y el pleno respeto a los trabajadores de la educación.
- *ES EXCLUYENTE Y DISCRIMINATORIA* al no tomar en cuenta la diversidad étnica, cultural, ni la realidad social y económica del país, así como la propia complejidad del ser humano.

3) Proyecto de educación nacional

Finalmente, la última secuencia virtual sentido se organiza entorno a los enunciados que tematizan el proyecto de educación nacional que se propone.

a) Los enunciados del gobierno federal:

Celebro que la primera Reforma Constitucional que promulgo como Presidente de la República tenga como objetivo mejorar la enseñanza que reciben nuestros niños y jóvenes. En la era global, altamente competitiva y exigente, la formación de excelencia es la puerta de entrada hacia una sociedad exitosa y plenamente desarrollada. Además, es un instrumento indispensable para que los mexicanos podamos cumplir los ideales de paz, libertad y justicia social que anhelamos y que todo México merece.

[...] *El gran propósito de la Reforma que hoy he promulgado es convertir a la educación en la fuerza transformadora del país.*

En suma, con esta reforma constitucional el Estado mexicano asume plenamente la acción rectora y reguladora que le corresponde en esta materia, para que de esta manera podamos acelerar la transformación educativa que el país demanda y necesita. Además, se reafirma el carácter público, laico y gratuito de la educación que imparte el Estado mexicano. Esta reforma es el primer paso para avanzar hacia una educación incluyente y de calidad, a la altura de nuestros tiempos.

b) Los enunciados de la CNTE

Para una educación no de calidad empresarial, sino de alto valor humano, cultural y social, DEMANDAMOS:

Que el gobierno propicie las condiciones económicas y materiales, elevando el presupuesto educativo, del menos del 4% del Producto Interno Bruto que hoy se destina, al 12 % que recomienda la UNESCO. Lo anterior significaría dejar de ser el país que menos invierte por alumno en todos los niveles educativos y mejorar las condiciones salariales del magisterio mexicano, que se encuentra entre los 5 peores pagados (según la misma OCDE).

- *Resarcir las precarias condiciones de infraestructura, mobiliario, tecnología, espacios deportivos y técnico-científicos (laboratorios, talleres, cómputo), así como detener programas de cofinanciamiento del tipo de “Escuelas de Calidad”, que laceran la gratuidad educativa.*

- *Garantizar por el Estado la cobertura educativa al 100% de niños y jóvenes en edad de estudiar, al grado de que no existan los 18 millones de niños en pobreza multidimensional, ni los 8 millones de jóvenes a los que se les ha niega la oportunidad de estudio en México.*

- *Una transformación educativa de fondo que supere la visión pragmática de la actual, debe plantear valores y aspiraciones trascendentes para una sociedad más humana, donde se practique la democracia participativa; se tenga como principio la justicia social; y construya la soberanía popular, económica y política de la nación.*

Para impulsar el Proyecto de Educación Alternativa, PROPONEMOS, que:

- *La educación propicie la formación integral de los estudiantes.*
- *Promueva la equidad de género.*
- *Respete la multiculturalidad y diversidad social.*
- *Recupere nuestras raíces históricas y de identidad.*
- *Incluya las cosmovisiones de los pueblos originarios y descolonice del pensamiento eurocéntrico.*
- *Rescate la relación armónica entre el hombre y la naturaleza en el contexto de la crisis ecológica.*
- *Desarrolle desde lo endógeno las comunidades, barrios y entidades ante la globalización mercantilista.*
- *Se base en el humanismo para hacer frente a la degradación social, ética y espiritual, producto de las relaciones capitalistas.*
- *Retome la ciencia y la tecnología como herramientas al servicio de las mayorías, mejorando sus condiciones de vida y acrecentando el conocimiento universal.*
- *Anteponga la solidaridad al individualismo competitivo del modelo neoliberal.*
- *Forme en el pensamiento holístico, la inteligencia global, creativa, emocional, crítica, filosófica y lúdica.*
- *Promueva la imaginación, la curiosidad y la utopía para romper cualquier límite o paradigma de nuestro tiempo, en la búsqueda constante de nuevas ideas.*
- *Sea liberadora, emancipadora y transformadora.*
- *Forje la conciencia social, de clase y la pertenencia planetaria a una sola humanidad, sin distinciones de raza, género o condición social.*
- *Construya nuevas relaciones de trabajo colectivas desde la escuela, como una forma de generar socialmente la riqueza, sin explotación, ni de dominación alguna.*

4.6 Análisis de actos de habla

Para una interpretación del conflicto de la reforma educativa en México desde la TAC se recurre al modelo de análisis de los actos de habla según el cual todo acto de habla se representa por la siguiente expresión: “ Mp ”, donde “ M ” es el componente ilocucionario que se identifica por un verbo de la primera persona, con éste es posible identificar el sentido en que el actor quiere que sea interpretada su acción, ya que puede tomar la forma de $M_{(c)}$ cuando el enunciante hace uso cognitivo del lenguaje y apela a la pretensión de verdad; $M_{(e)}$ cuando el enunciante hace uso expresivo del lenguaje y apela a la pretensión de veracidad o; $M_{(r)}$ cuando el enunciante hace uso regulativo del lenguaje y apela a la pretensión de rectitud, mientras que p indica el componente proposicional que permite contextualizar el acto de habla.

Bajo este modelo es posible iniciar el análisis de los actos de habla que sirven de unidades de las secuencias de sentido, para fines propios de la investigación se recurre a la siguiente estructura para identificar cada acto de habla según la temática ya categorizada:

(Número de secuencia de sentido) Acto de Habla#_AGENTE: Mp

Con esta estructura se inicia analizando la primera secuencia de sentido a partir de los actos de habla del gobierno federal a modo de propuesta ilocucionaria, seguidamente se analiza los actos de habla de la CNTE a modo de interpretación de la propuesta ilocucionaria del gobierno federal y de la que será posible identificar una nueva propuesta ilocucionaria, bajo este modelo se continua el análisis con las siguientes secuencias de sentido.

1) Legitimidad de la reforma educativa

A) gobierno federal:

(1)AH1_GF: [...] *con la promulgación de la Reforma Constitucional en Materia Educativa, se da un paso decisivo para hacer realidad el derecho humano a la educación de calidad de los mexicanos* [...]

Con este acto de habla puede identificarse dos verbos realizativos “dar” y “hacer”, aunque con el componente proposicional lo realmente importante en el acto de habla es el hecho de que con la reforma educativa se hará posible “el derecho humano a la calidad educativa”, en ese sentido el enunciante hace un uso expresivo del lenguaje, se trata de un acto de habla dramatúrgico en la que se presenta la visión del enunciante cuya pretensión de validez es la veracidad.

(1)AH2_GF: [...] *reconozco el trabajo corresponsable de las fuerzas políticas que suscribieron el Pacto por México. Con su respaldo y colaboración fue posible presentar al Constituyente Permanente una iniciativa consensuada de Reforma Educativa [...]*

A través del verbo “reconozco” es posible identificar el componente ilocucionario en el que el enunciante recurre al uso del lenguaje expresivo buscando que su acto sea interpretado como un acto comunicativo del tipo dramatúrgico y por lo tanto recurre a la veracidad como pretensión de validez, por otro lado el componente proposicional permite interpretar el valor positivo que le otorga al acuerdo del “Pacto por México”

(1)AH3_GF: [...] *La Reforma Educativa es un buen ejemplo de que los actores políticos sabemos dialogar y llegar a acuerdos en temas tan importantes y esenciales [...]*

En este enunciado el verbo sobre el que se interpreta el componente ilocucionario es “sabemos”, con él el autor hace un uso cognitivo del lenguaje, recurre a la pretensión de verdad como validez de su acto y lo presenta como un acto constatativo, mientras que el componente proposicional pone a la reforma educativa como ejemplo de diálogo entre actores políticos.

(1)AH4_GF: [...] *Reafirmo mi decisión de ser un factor de encuentro y de unidad, de diálogo propositivo y constructivo para seguir avanzando en la transformación de México [...]*

El componente ilocucionario viene dado por el verbo “reafirmo”, con éste se entiende un uso expresivo del lenguaje, que con el componente proposicional se presenta un agente abierto al diálogo en favor de la transformación de México dejando en claro su intención de ser interpretado con pretensiones de veracidad, de este modo el acto de habla se presenta como un acto dramatúrgico susceptible de crítica.

B) CNTE:

(1)AH1_CNTE: *Después de que una instancia de carácter ilegítimo como lo es el “Pacto por México” intentara suplantar no solo los poderes constitucionales, sino también la voluntad popular, impulsando lo que se anunció como una reforma educativa; fue la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, quien a través de la movilización y la lucha emplazó a este gobierno a la realización de 9 foros regionales en el país [...]*

En este acto de habla la CNTE hace un uso del lenguaje cognitivo, a través del verbo “emplazó” se refiere a sí misma como la convocante legítima para entablar el diálogo con el gobierno federal, mientras que con el componente proposicional señala como ilegítimo el “Pacto por México”, así apela a la verdad como pretensión de validez de su enunciado presentándolo como un acto constatativo.

(1)AH2_CNTE: [...] *POR ELLO DEMANDAMOS: 1. La ABROGACIÓN DE LAS MODIFICACIONES A LOS ARTÍCULOS 3° Y 73°, por las siguientes razones:*

- *CARECEN DE LEGITIMIDAD, toda vez que nunca fueron consultadas con la ciudadanía, ni con el magisterio nacional, de tal modo que sólo se atendieron las opiniones de instituciones ajenas a la educación y a la realidad de nuestro país, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); organismos empresariales como Mexicanos Primero, Muévete por la Educación y Empresarios por la Educación Básica, cuyo fin es el lucrar con la educación.*
- *Es una CONTRARREFORMA que revierte los derechos de la población a la educación pública, gratuita, laica, científica y obligatoria, que se habían establecido desde la Constitución de 1917.*
- *En realidad es una REFORMA LABORAL, ADMINISTRATIVA Y EMPRESARIAL, que eleva a rango de ley todas las afectaciones de la Alianza por la Calidad de la Educación contra el magisterio; aplicando la Reforma Laboral contra los derechos de los trabajadores.*
- *NO TIENE UN CONTENIDO PEDAGÓGICO, “no hay nada en ella que esclarezca hacia donde se quiere caminar en el terreno pedagógico, no hay una sola idea que aclare cómo terminar con la desigualdad y el rezago educativo en el que se encuentran 37 millones de personas”*
- *NO RESPETA LOS DERECHOS DE LOS MAESTROS, se pasa de la estabilidad a la incertidumbre laboral, pues no respetará la plaza base al establecer que el ingreso, la promoción y la permanencia de los maestros estará sujeta a los resultados de las evaluaciones estandarizadas.*

Este es un acto de habla conciso en el componente ilocucionario por medio del verbo “demandamos” y muy amplio en el componente proposicional⁶¹ en el que se exponen las razones de la demanda (ilegitima, contrareformista, vacía de contenido pedagógico, laboral y no educativa, inconveniente de los derechos laborales magisteriales), se hace un uso regulativo del lenguaje apelando a la rectitud como pretensión de validez y se presenta como una acción regulada por normas.

2) Evaluación como mecanismos de calidad educativa

A) gobierno federal:

(2)AH1_GF: [...] *esta reforma, como aquí ya se ha explicado con toda amplitud, tiene tres grandes ejes de acción: Primero lograr que nuestros alumnos sean educados por los mejores maestros. Nuestros niños y jóvenes merecen profesores capacitados, responsables y cumplidos. Y con ese fin, se habrá de crear el Servicio Profesional Docente.*

Con estos enunciados es posible identificar dos verbos realizativos “lograr” y “crear” con ello se hace un uso regulativo del lenguaje, ya el componente proposicional contextualiza el sentido en que el agente quiere que se interprete su acto de habla, se trata de un plan a futuro para lo que se tienen que hacer regulaciones, su acción pretende sea evaluada a través de la pretensión de rectitud normativa, de modo que el acto se presenta como un acción regulada por normas.

(2)AH2_GF: *La reforma contiene reglas claras, para que el mérito profesional sea la única forma de ingresar, permanecer y ascender como maestro, director o supervisor. Éste es un cambio de fondo para quienes forman parte del servicio educativo. Su trayectoria no estará sujeta a criterios discrecionales, lo que le dará certidumbre y garantía.*

En este acto de habla se identifica el componente ilocucionario a través del verbo “contiene” si bien se trata de un verbo claramente conjugado en la segunda persona

⁶¹ En los actos de habla de la CNTE esto se repetirá con frecuencia, sus actos de habla son extensos, por lo tanto no debe perderse de vista la estructura de los actos de habla *Mp*, ello con la intención de no confundir las razones que son el componente proposicional (parte más extensa de sus actos de habla) con el componente ilocucionario, es decir no debe buscarse el componente ilocucionario en las razones que constituyen el componente proposicional de los enunciados de la CNTE.

es posible adjudicar al enunciante la actividad en tanto que éste es el promotor de la reforma educativa, en ese sentido el componente proposicional ubica al interprete para que el acto de habla sea interpretado como si el enunciante tuviera las reglas claras para el ingreso, la permanencia y el ascenso del servicio profesional docente, con ello se hace un uso del lenguaje cognitivo, por lo que se busca una pretensión de validez de verdad y se presenta el acto de habla como un acto constataivo.

(2)AH3_GF: *Segundo eje: hacer de la evaluación un mecanismo eficiente para mejorar la calidad de la enseñanza. Para ello, la reforma eleva a rango constitucional al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y le otorga plena autonomía.*

Además, ordena la creación de un Sistema Nacional de Evaluación Educativa, que tomará en cuenta las condiciones y desafíos que enfrentan los maestros en su realidad cotidiana. Esto es fundamental para contar con una evaluación objetiva, justa y técnicamente elaborada en los niveles: preescolar, primaria, secundaria y educación media superior.

Con estos enunciados es posible identificar tres componentes ilocucionarios “hacer”, “otorga” y “ordena” en los que se hace un uso regulativo del lenguaje apelando a las pretensiones de validez rectitud normativa, de modo que el componente proposicional permite interpretar el acto como si estos nuevos mecanismos de evaluación incluidos en la reforma educativa fueran necesarios para la relación educativa que hoy demanda el mundo, así los enunciados se presentan como acciones reguladas normativamente.

(2)AH4_GF: *La evaluación no pretende exhibir a nadie. Lo que se busca es conocer las fortalezas y debilidades del Sistema Educativo Nacional para elevar el desempeño de los maestros y revalorar la profesión docente [...]*

En estos enunciados se encuentran dos componentes ilocucionarios el primero “no pretende exhibir” hace uso del lenguaje regulativo, pretende una pretensión de validez de rectitud normativa por lo que se presenta como una acción regulada normativamente, en el segundo caso el componente ilocucionario se identifica a través del verbo “conocer” donde se hace un uso cognitivo del lenguaje, se busca una pretensión de verdad y se presenta como un acto constataivo, el componente

proposicional permite interpretar el acto de habla de tal modo que la evaluación sea vista como un auxiliar en la mejora educativa y no como alguna otra cosa.

B) CNTE:

(2)AH1_CNTE: [...] POR ELLO DEMANDAMOS: *1. La ABROGACIÓN DE LAS MODIFICACIONES A LOS ARTÍCULOS 3° Y 73°, por las siguientes razones: [...]*

- *FINCA EN LOS MAESTROS LA RESPONSABILIDAD EXCLUSIVA DE LA BAJA CALIDAD EDUCATIVA. “No hace la menor consideración de los factores socioculturales que determinan la vida escolar y sus resultados. Tampoco hace una crítica de los desastres causadas por las erráticas políticas de los años recientes, ni encarga una evaluación de los daños ocasionados por la prueba ENLACE y las acciones del Acuerdo por la Calidad Educativa. A quien hay que evaluar es a los maestros, porque el desempeño del docente es el factor más relevante de los aprendizajes. ¿Por qué no evalúan a la televisión?”*

- *IMPONE UNA EVALUACIÓN PUNITIVA. Esta reforma otorga facultades plenipotenciarias al Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) fundado por Fox, para definir con base en los resultados de la evaluación la “formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros, en el marco de la creación de un servicio profesional docente”. Esta medición no busca el diagnóstico y mejoramiento del sistema educativo, sino el castigo, la precarización e inestabilidad laboral de los docentes.*

- *DECRETA LA CALIDAD EDUCATIVA, el Estado, dice la reforma, garantizará la calidad educativa, pretendiendo que con la imposición de escuelas de tiempo completo se resuelven los rezagos, producto de la aplicación de más medidas neoliberales; sin generar las condiciones para atender las necesidades de los alumnos y las condiciones de enseñanza.*

- *ELUDE LA RESPONSABILIDAD DEL ESTADO DE LA EDUCACIÓN, no finca responsabilidades en el Estado para garantizar un presupuesto suficiente, políticas adecuadas, el fortalecimiento de la escuela pública y el pleno respeto a los trabajadores de la educación.*

- *ES EXCLUYENTE Y DISCRIMINATORIA al no tomar en cuenta la diversidad étnica, cultural, ni la realidad social y económica del país, así como la propia complejidad del ser humano.*

A través del verbo “demandamos” se identifica el componente ilocucionario que permite interpretar un uso regulativo del lenguaje, es decir se apela a una pretensión

de validez de rectitud normativa de modo que el acto debe interpretarse como una acción regulada por normas, por su parte el componente proposicional permite identificar las razones por la cual la CNTE demanda la abrogación de las modificaciones al artículo 3º y 73 entre las que destacan una sobre responsabilidad de la educación en el magisterio, imposición de una evaluación punitiva, se introducen mecanismos inadecuados de mejora de la educación, el Estado elude su responsabilidad en la educación y finalmente es señalada de excluyente y de discriminatoria.

3) Proyecto de educación nacional

A) El gobierno federal

(3)AH1_GF: *Celebro* que la primera Reforma Constitucional que promulgo como Presidente de la República tenga como objetivo mejorar la enseñanza que reciben nuestros niños y jóvenes. En la era global, altamente competitiva y exigente, la formación de excelencia es la puerta de entrada hacia una sociedad exitosa y plenamente desarrollada. Además, es un instrumento indispensable para que los mexicanos podamos cumplir los ideales de paz, libertad y justicia social que anhelamos y que todo México merece. [...] El gran propósito de la Reforma que hoy he promulgado es convertir a la educación en la fuerza transformadora del país.

Con el verbo “celebro” se identifica el componente ilocucionario en el que es posible identificar un uso expresivo del lenguaje, de tal modo que el acto pretende sea evaluado con una pretensión de veracidad presentándose como acción dramática, por su parte el componente proposicional orienta al intérprete para que éste interprete que la reforma educativa es un instrumento para alcanzar la paz, la libertad y la justicia social teniendo como objetivo mejorar la enseñanza de cara a una sociedad global altamente competitiva y exigente y cuya aspiración es una sociedad exitosa y desarrollada.

(3)AH2_GF: *En suma, con esta reforma constitucional el Estado mexicano asume plenamente la acción rectora y reguladora que le corresponde en esta materia, para que de esta manera podamos acelerar la transformación educativa que el país demanda y necesita. Además, se reafirma el carácter público, laico y gratuito de la educación que imparte el Estado mexicano. Esta reforma es*

el primer paso para avanzar hacia una educación incluyente y de calidad, a la altura de nuestros tiempos.

En estos enunciados aparecen dos verbos realizativos “asume” y “reafirma”, en el primer caso se hace un uso del lenguaje regulativo por lo que se apela a la rectitud normativa como pretensión de validez, de modo que el acto se presenta como acción regulado por normas, mientras que el componente proposicional indica al interprete que el acto debe interpretarse en el sentido de que dicha reforma permite al Estado recuperar la rectoría de la educación, en el segundo caso el componente ilocucionario se identifica un uso del lenguaje cognitivo, es decir se apela a la verdad como pretensión de validez por lo que el acto ha de interpretarse como una acción constativa, mientras que el componente proposicional indica al interprete el compromiso del Estado con la educación laica, gratuita y obligatoria.

B) El gobierno federal

(3)AH1_CNTE: *Para una educación no de calidad empresarial, sino de alto valor humano, cultural y social, DEMANDAMOS:*

- *Que el gobierno propicie las condiciones económicas y materiales, elevando el presupuesto educativo, del menos del 4% del Producto Interno Bruto que hoy se destina, al 12 % que recomienda la UNESCO. Lo anterior significaría dejar de ser el país que menos invierte por alumno en todos los niveles educativos y mejorar las condiciones salariales del magisterio mexicano, que se encuentra entre los 5 peores pagados (según la misma OCDE).*
- *Resarcir las precarias condiciones de infraestructura, mobiliario, tecnología, espacios deportivos y técnico-científicos (laboratorios, talleres, cómputo), así como detener programas de cofinanciamiento del tipo de “Escuelas de Calidad”, que laceran la gratuidad educativa.*
- *Garantizar por el Estado la cobertura educativa al 100% de niños y jóvenes en edad de estudiar, al grado de que no existan los 18 millones de niños en pobreza multidimensional, ni los 8 millones de jóvenes a los que se les ha niega la oportunidad de estudio en México.*
- *Una transformación educativa de fondo que supere la visión pragmática de la actual, debe plantear valores y aspiraciones trascendentes para una sociedad más humana, donde se practique la*

democracia participativa; se tenga como principio la justicia social; y construya la soberanía popular, económica y política de la nación.

En ese acto se identifica el componente ilocucionario a través del verbo “demandamos”, por su parte con el componente proposicional es posible identificar su descontento con lo que consideran la propuesta de educación empresarial a la vez que señalan las acciones que el Estado ha de realizar para una educación con sentido humano, cultural y social, con ello se interpreta un uso del lenguaje regulativo, por lo que aspiran a un evaluación con la pretensión de validez de tipo regulativa exponiendo el acto como una acción regulado por normas.

(3)AH2_CNTE: *Para impulsar el Proyecto de Educación Alternativa, PROPONEMOS, que:*

- *La educación propicie la formación integral de los estudiantes.*
- *Promueva la equidad de género.*
- *Respete la multiculturalidad y diversidad social.*
- *Recupere nuestras raíces históricas y de identidad.*
- *Incluya las cosmovisiones de los pueblos originarios y descolonice del pensamiento eurocéntrico.*
- *Rescate la relación armónica entre el hombre y la naturaleza en el contexto de la crisis ecológica.*
- *Desarrolle desde lo endógeno las comunidades, barrios y entidades ante la globalización mercantilista.*
- *Se base en el humanismo para hacer frente a la degradación social, ética y espiritual, producto de las relaciones capitalistas.*
- *Retome la ciencia y la tecnología como herramientas al servicio de las mayorías, mejorando sus condiciones de vida y acrecentando el conocimiento universal.*
- *Anteponga la solidaridad al individualismo competitivo del modelo neoliberal.*
- *Forme en el pensamiento holístico, la inteligencia global, creativa, emocional, crítica, filosófica y lúdica.*
- *Promueva la imaginación, la curiosidad y la utopía para romper cualquier límite o paradigma de nuestro tiempo, en la búsqueda constante de nuevas ideas.*

- *Sea liberadora, emancipadora y transformadora.*
- *Forje la conciencia social, de clase y la pertenencia planetaria a una sola humanidad, sin distinciones de raza, género o condición social.*
- *Construya nuevas relaciones de trabajo colectivas desde la escuela, como una forma de generar socialmente la riqueza, sin explotación, ni de dominación alguna.*

En este acto de habla se presenta el componente ilocucionario con el verbo “proponemos” que aunado al componente proposicional permite inferir que lo que busca el hablante es que su acto sea interceptado como una acción regulada por normas en tanto que hace un uso del lenguaje regulativo con el que busca una regulación de normas como pretensión de validez.

4.7 Interpretación de secuencias de sentido

Si bien, los actos en sentido estricto se interpretan con ayuda de un tercero (observador) y los actos lingüísticamente mediados se interpretan así mismos en el proceso de reconocimiento intersubjetivo (*Cfr.* Habermas, 1990: 67-69), la interpretación que se presenta en esta investigación es una interpretación de segundo grado, esto es la interpretación de la interpretación de los actos lingüísticamente mediados que configuran el conflicto de la reforma educativa en México y que se han limitado a los actos de habla presentados en el sexto apartado de este capítulo.

Así es posible iniciar una interpretación del conflicto de la reforma educativa desde los enunciados que los agentes someten a crítica, para ello se construyeron las secuencias virtuales de sentido con la intención de sortear la adversidad de no contar con una conversación cara a cara.

Para la interpretación de las secuencias de sentido se ha diseñado la tabla 9 en la que se observa del lado izquierdo las propuestas ilocucionarias del gobierno federal organizadas de acuerdo a la categorización temática antes apuntadas y analizadas según su fuerza ilocucionaria de los actos de habla, de igual modo del lado derecho

se presentan las interpretaciones y respuestas que la CNTE hace a las propuestas ilocucionarias del gobierno federal.

Así, en la primer secuencia de sentido denominada “Legitimidad de la reforma educativa” el gobierno federal ha tenido como propuesta ilocucionaria los actos de habla (1)AH1_GF y (1)AH2_GF en los que legitima la reforma educativa y el acuerdo entre las fuerzas políticas a través del “Pacto por México”, sin embargo ambos actos presentados como acción dramática fracasan pues a través del acto de habla (1)AH1_CNTE la CNTE rechaza la propuesta ilocucionaria y responde deslegitimando tanto a la reforma como a el “Pacto por México”, a la vez que, recurriendo a una acción regulada por normas se presenta como la convocante de una discusión ampliada en torno a dicha reforma.

En los casos (1)AH3_GF y (1)AH4_GF el gobierno federal tiene como propuesta ilocucionaria presentar(se) a los políticos como personas que “saben” y que están en disposición en dialogar recurriendo un acto de habla de tipo constativo en el primer caso y dramático en el segundo, estas propuestas ilocucionarias nuevamente serán rechazadas por la CNTE quienes a través del acto de habla (1)AH2_CNTE presenta las razones por las cuales demandan la abrogación de la reforma, entre estas razones destacan la ilegitimidad, la violación de los derechos laborales de los maestros, carencia de contenido pedagógico, etc., ello lo hacen recurriendo a actos regulativos normativamente.

En la secuencia virtual de sentido denominada “La evaluación como mecanismo de la calidad educativa” el gobierno federal somete a pretensiones de validez los actos de habla (2)AH1_GF, (2)AH2_GF, (2)AH3_GF, (2)AH4_GF que en la mayoría de los casos apela a la rectitud normativa como pretensión de validez y en dos casos a la verdad, está claro que las relaciones sociales educativas las ubica dentro del entorno jurídico, no obstante la CNTE no interpreta dichas propuestas de la forma en la que el gobierno federal hubiese preferido, a las propuestas ilocucionarias del gobierno federal la CNTE responde con (2)AH1_CNTE en la que expone las razones de la abrogación de la reforma en torno a la categorías de evaluación educativa.

Con respecto a la secuencia de sentido denominada “Proyecto educativo nacional” el gobierno federal somete a crítica los actos (3)AH1_GF y (3)AH2_GF en los que es posible identificar las tres pretensiones de validez en distintos momentos en los que el agente intenta presentar la reforma educativa como la reforma estructural que necesita el país para hacer frente a la sociedad competitiva y así lograr la paz, la libertad y la justicia social, sin embargo aunque los actos de habla son presentados en las tres formas de la comunicación comunicativa la CNTE los rechaza, en respuesta a ellos introduce el acto (3)AH1_CNTE con el que hace una demanda específica sobre las acciones que tendría que hacer el Estado para caminar hacia una verdadera transformación educativa, no obstante con el enunciado (3)AH2_CNTE hace propuestas que se insertan con las que busca pretensiones de rectitud normativa.

En todos los casos hay desencuentros enunciativos, de las categorías temáticas seleccionadas para cada propuesta ilocucionaria hay una negación, una interpretación diferente a la propuesta por el hablante y en su caso respuestas que sirven de nueva cuenta como propuestas ilocucionarias que vuelven a quedar sujetas a crítica. De modo que, pese a estar formulados como actos ilocucionarios es posible identificar en estos enunciados actos perlocucionarios, es decir se trata de acciones estratégicas que hacen uso de los actos de habla lingüísticamente mediados para lograr los objetivos de cada agente, de ahí que sea imposible llegar a un consenso y lo que prevalezca sea el conflicto.

Si esto es verdad, no será en la pragmática formal donde se encontraran los rasgos del conflicto, sino en el contexto donde se desarrolla dicho conflicto, es decir en la reproducción de la vida material.

Tabla no. 9. Matriz de interpretación de la secuencias de sentido

PROPUESTA ILOCUCIONARIA					INTERPRETACIÓN Y RESPUESTA A LA PROPUESTA ILOCUCIONARIA				
CLAVE DE ACTOS DE HABLA	VERBO REALIZATIVO	USO DEL LENGUAJE	PRETENSIÓN DE VALIDEZ	PRESENTACION DEL ACTO DE HABLA	CLAVE DE ACTOS DE HABLA	VERBO REALIZATIVO	USO DEL LENGUAJE	PRETENSIÓN DE VALIDEZ	PRESENTACION DEL ACTO DE HABLA
(1)AH1_GF:	“dar” y “hacer”	Expresivo	Veracidad	Acción dramática	(1)AH1_CNTE:	“emplazó”	Cognitivo	Verdad	Acción constativa
(1)AH2_GF:	“reconozco”	Expresivo	Veracidad	Acción dramática					
(1)AH3_GF:	“sabemos”	Cognitivo	Verdad	Acción constativa	(1)AH2_CNTE:	“demandamos”	Regulativo	Rectitud normativa	Acción regulada por normas
(1)AH4_GF:	“reafirmo”	Expresivo	Veracidad	Acción dramática					
(2)AH1_GF:	“lograr” y “crear”	Regulativo	Rectitud normativa	Acción regulada por normas	(2)AH1_CNTE:	“demandamos”	Regulativo	Rectitud normativa	Acción regulada por normas
(2)AH2_GF:	“contiene”	Cognitivo	Verdad	Acción constativa					
(2)AH3_GF:	“hacer”, “otorga” y “ordena”	Regulativo	Rectitud normativa	Acción regulada por normas					
(2)AH4_GF:	“no pretende exhibir”	Regulativo	Rectitud normativa	Acción regulada por normas					
	“conocer”	Cognitivo	Verdad	Acción constativa					
(3)AH1_GF:	“celebro”	Expresivo	Veracidad	Acción dramática	(3)AH1_CNTE:	“demandamos”	Regulativo	Rectitud normativa	Acción regulada por normas
(3)AH2_GF	“asume”	Regulativo	Rectitud normativa	Acción regulada por normas	(3)AH2_CNTE:	“proponemos”	Regulativo	Rectitud normativa	Acción regulada por normas
	“reafirma”	Cognitivo	Verdad	Acción constativa					

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

Las posibilidades de transformación del conflicto de la reforma educativa en México a través de la TAC

Las conclusiones con respecto a las posibilidades de transformación del conflicto de la reforma educativa en México a través de la TAC han de ubicarse en el ámbito de la epistemología crítica, la teoría crítica y la metodología que se ha adoptado en esta investigación.

La epistemología crítica se ha asumido como una actitud reflexiva que a través de la dialéctica negativa, esto es la negación de lo empíricamente dado va en busca de evidenciar las razones que impiden la emancipación del hombre, está es la actitud que ha desarrollado a la teoría crítica misma que corre desde Marx pasando por Lukács, Korsch, Horkheimer, Adorno y llegando finalmente a Habermas, esta teoría permite hacer una reflexión de la *praxis* social pero distanciándose de influjo positivista, finalmente la hermenéutica crítica es la propuesta metodológica habermasiana que subyace en la TAC, misma que ha permitido construir el método de esta investigación.

Teniendo esto como antecedente habrá que tener presente que los estudios para la paz han retomado la Teoría de la Acción Comunicativa y su extensión de la Ética del discurso como una posibilidad de transformación de los conflictos, en ese sentido a lo largo de la presente investigación se planteó los siguientes cuestionamientos: 1) ¿Cuáles son las posibilidades interpretativas de la Teoría de la Acción Comunicativa en el conflicto de la reforma educativa en México? y; 2) ¿El conflicto de la reforma educativa en México es el resultado del predominio de acciones estratégicas en detrimento de acciones comunicativas?, estas preguntas permitieron construir la pregunta general de esta investigación: ¿Cuáles son las posibilidades de transformación del conflicto de la reforma educativa abordado desde las categorías de la Teoría de la Acción Comunicativa?, para responder a esta pregunta se planteó como objetivo general: analizar las posibilidades de

transformación del conflicto de la reforma educativa en México a partir de las categorías de la TAC.

Hipotéticamente se planteó que el proyecto de la filosofía para hacer las paces recurriendo a la ética del discurso sustentada en la TAC encuentra limitada sus posibilidades de transformación del conflicto de la reforma educativa en México si sólo apela a la categoría del Mundo de la Vida, pues en este escenario sólo será posible detectar problemas discursivos de tipo semántico formal cuando al conflicto de las sociedades de capitalismo tardío le subyacen aspectos de tipo sistémico, de ahí la necesidad de considerar a la categoría de Sistema de la TAC para completar el proyecto de filosofía para hacer las paces.

Para llevar a cabo la investigación se desarrolló en el *capítulo I. Los estudios para la paz* un sucinto estado del arte sobre los estudios para la paz, de ello se deriva la propuesta de filosofía para hacer las paces de Vicent Martínez quien recurre a la ética del discursos como método de transformación de los conflictos, en tanto que la ética del discurso es una derivación de la TAC propuesta por Habermas (a las que también debe aportaciones de Apel), resultó conveniente acudir a las principales categorías de la TAC con la intención de conocer los fundamentos que sostienen a la ética del discurso, y de ahí las posibilidades de transformación del conflicto de la reforma educativa en México.

Así en el *capítulo II. Teoría de la Acción Comunicativa* se presentaron las principales categorías de la TAC, en el primer apartado de este capítulo se expuso los estudios previos que fundamentan la TAC como una teoría de la sociedad que tiene por ámbito objetual al *sentido de la acción* y que recurre a procedimientos hermenéuticos para su comprensión.

Seguidamente se desarrolló las categorías de *racionalidad* y de *acción social* de la que fue posible comprender la diferenciación y pertinencia para la teoría social entre la *racionalidad instrumental* y la *racionalidad comunicativa*, mismas que tienen consecuencias para la diferenciación de la acción social: *acción teleológica/estratégica* si se busca el éxito de la acción o *acción comunicativa* si se busca el entendimiento.

Con la diferenciación de estas acciones Habermas considera a la sociedad en dos niveles: *sistema* y *mundo de la vida*, la primera es el ámbito de las acciones especializadas (economía y derecho) escindidas del mundo de la vida que operan con los mecanismos del dinero y la burocracia, mientras que el mundo de la vida se configura como horizonte de saberes posibles del entendimiento que se estructura a través de la cultura, la sociedad y la personalidad, en esta nomenclatura se presenta una colonización violenta al mundo de la vida por parte del sistema, en por ejemplo el marco jurídico que conducido bajo una racionalidad instrumental violenta las estructuras del mundo de la vida.

Frente a esta amenaza Habermas desarrolla una teoría discursiva de la moral (ética del discurso) que fundamenta desde la racionalidad comunicativa las normas morales capaces de legitimar el sistema jurídico, ello lo logra cambiando el imperativo categórico kantiano desde el paradigma de la conciencia (influencia de la racionalidad instrumental) hacia el paradigma intersubjetivo proveniente del giro lingüístico permitiéndole introducir el *postulado ético discursivo D*: una norma únicamente puede aspirar a tener validez cuando todas las personas a las que afecta consiguen ponerse de acuerdo en cuanto *participantes de un discurso práctico* (o pueden ponerse de acuerdo) en que dicha norma es válida” (Habermas, 1998: 86) que se complementa con el principio de *universalización “U”*, según el cual: “en las normas válidas, los resultados y los efectos secundarios que se deriven de su seguimiento universal para la satisfacción de los intereses de todos y de cada uno tienen que poder ser aceptados por todos sin coacción alguna” (Habermas, 2000: 16). Esta propuesta de la ética del discurso presupone un modelo de democracia deliberativa.

Teniendo como marco teórico lo anterior, en el *capítulo III. El conflicto de la reforma educativa en México* se describió el conflicto en los términos de la TAC, siguiendo las fortalezas que Habermas encuentra en la teoría del valor de Marx se identificó la forma mercancía de la fuerza de trabajo como el epicentro del conflicto de la reforma educativa en México, a la vez que se tradujo a las categorías del mundo de

la vida y sistema en el marco del traspaso del Estado de bienestar al Estado neoliberal.

Posteriormente se identificaron las principales políticas educativas promovidas en el marco del modelo neoliberal capitalista en México, que inicia con el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado en 1982 hasta llegar a la reforma educativa de 2013 promulgada por el presidente Enrique Peña Nieto, poniendo especial atención a la racionalidad que motivaba dichas políticas. Seguidamente se expuso el contenido de la reforma educativa de 2013 y las leyes secundarias que de ella derivan (Ley General de Educación Pública, Ley del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación y la Ley del Servicio Profesional Docente)

El capítulo culmina con un apartado en los que se exponen los problemas de legitimación de la reforma educativa, de este modo queda al descubierto que la reforma carece de legitimidad precisamente por no ser un producto de la ética del discurso, de este modo se convierte en un intento de integración social a partir de mecanismos de integración sistémica, en todo caso cuando no es posible desistir del sistema, lo pertinente sería controlar al sistema a partir de las estructuras del mundo de la vida.

Bajo estas condiciones ha sido posible identificar el conflicto de la reforma educativa en México como una conflicto que tienen su expresividad a través de acciones estratégicas lingüísticamente mediadas (discursos) desplegadas por los actores que lo protagonizan, por un lado el gobierno federal y por el otro a la CNTE, cada cual ha emprendido sus acciones estratégicas (discursos) en los que se asumen como legítimos promotores de un proyecto educativo nacional acorde a las necesidades que demanda la sociedad mexicana, a la vez que señalan a su oponente como el promotor de un discurso engañoso cuyo objetivo es el descredito y perjuicio.

Finalmente en el *capítulo IV. El método de interpretación del conflicto de la reforma educativa en México* tuvo como objetivo presentar un diseño metodológico que permitió explicitar las posibilidades de interpretación del conflicto a partir de las

categorías de la TAC antes expuesta para de ello averiguar las posibilidades de transformación del conflicto.

Para ello se recurrió a la *hermenéutica crítica* de Habermas como metodología que respalda la propia TAC, en tanto que considera la posibilidad de una teoría de la verdad a partir del acuerdo intersubjetivo, derivado de esta idea se presentó la *pragmática universal* como la formalización de la racionalidad intersubjetiva a partir de la reconstrucción de las condiciones universales del entendimiento posible. La pragmática universal tiene como unidad de análisis a los actos de habla susceptibles de crítica si pretenden convertirse en acciones comunicativas, es decir si buscan el acuerdo, para ello han de apelar a algunas de las pretensiones de validez (verdad, veracidad y rectitud normativa) y se presentan en formas puras de actos de habla: constataivos, expresivos y regulativos.

Posteriormente se describió el corpus de los discurso en conflicto: A) el gobierno federal y B) la CNTE, en los que al final de cada descripción se presentaron ejemplos de tipos puros de actos de habla. En tanto que la discursividad del conflicto no es propiamente una conversación intersubjetiva atendiendo a las condiciones ideales de habla, se recurrió una estrategia metodológica que se denominó *secuencia virtual de sentido* esto es una conversación construida a partir de las fuerzas ilocucionarias de los actos de habla de los agentes, que no precisamente se encuentran en el lugar y momento exacto de la conversación, pero que a partir de la tematización de sus actos de habla fue posible construir una relación de intersubjetividad, así se construyeron tres secuencias virtuales de sentido: 1) legitimidad de la reforma educativa; 2) la evaluación como mecanismo de la calidad educativa, y; 3) proyecto de educación nacional.

Para el análisis de los actos de habla se recurrió al modelo propuesto por Habermas, en el que todo acto de habla se representa bajo las formulas “M_(c) p”, “M_(e) p” o “M_(r) p” según sea el caso de la fuerza ilocucionaria del acto de habla, atendiendo las respectivas pretensiones de validez.

La interpretación del conflicto se constituyó como una interpretación de segundo grado ya que es la interpretación de la interpretación de los actos de habla que

configuran el conflicto de la reforma educativa en México, así para la interpretación las secuencias virtuales se sentido se diseñó la tabla no. 9 en las que se observa del lado izquierdo las propuestas ilocucionarias del gobierno federal y del lado derecho las interpretaciones que hacen de ellas la CNTE y sus respectivas respuestas que en todo los casos se interpretan como de rechazo a la oferta discursiva del gobierno federal.

Se ha tenido que responder la pregunta general de investigación: ¿Cuáles son las posibilidades de transformación del conflicto de la reforma educativa abordado desde las categorías de la Teoría de la Acción Comunicativa?, sin perder de vista las dos primeras preguntas que la motivaron, la primera con un claro interés epistemológico: ¿Cuáles son las posibilidades interpretativas de la Teoría de la Acción Comunicativa en el conflicto de la reforma educativa en México?; y la segunda con un interés empírico: ¿El conflicto de la reforma educativa en México es el resultado del predominio de acciones estratégicas en detrimento de acciones comunicativas?.

De la primera pregunta se pude responder que a partir de las categorías: racionalidad instrumental, racionalidad estratégica, acción estratégica, acción comunicativa, sistema, mundo de la vida y ética del discurso ha sido posible acceder a la comprensión del conflicto de la reforma educativa expresado en los discursos de los agentes, más aún, la TAC permitió identificar el epicentro del conflicto en la forma mercancía de la fuerza de trabajo e insertarlo en los mecanismos de integración sistémica como trabajo abstracto y de integración social como trabajo concreto. De este modo el conflicto se presenta como un desajuste de integración social promovido desde el sistema, es decir la reforma educativa es un intento fallido de integración social a partir de mecanismos de integración sistémica.

La idea de una ética del discurso que sustituye el imperativo categórico kantiano (pensado bajo el paradigma del *ego cogito* cartesiano) por el “*postulado ético discursivo D*” y “*el principio de universalización U*” que se piensan desde la racionalidad comunicativa para crear normas morales y de ahí incidir en las normas jurídicas, parece ser la respuesta a los conflictos sociales en las sociedades

modernas, pues de este modo toda norma jurídica vendría legitimada por el consenso previo a su institucionalización, lo que habría que cuidar en todo caso sería el proceso del consenso. Ha quedado claro que la TAC desarrolla la pragmática universal como la formalización de la intersubjetividad, si la ética del discurso se fundamenta en la racionalidad comunicativa, las pretensiones de validez también se configuran como los operadores del consenso.

Con respecto a la segunda pregunta, se responde acertadamente, en efecto el conflicto de la reforma educativa en México se concibe como un conflicto que se expresa en actos estratégicos discursivos, por un lado el gobierno federal se ha presentado como el promotor de una reforma educativa necesaria para que los mexicanos tengan “acceso al derecho a la educación de calidad” que la sociedad de competitividad demanda, a la vez que hace alusión de la CNTE como un grupo de inconformes que buscan el beneficio propio en perjuicio del resto de los mexicanos. Por su parte la CNTE despliega acciones estratégicas discursivas en las que señala al “Pacto por México” como instancia ilegítima y suplantadora de los poderes de la nación para promover lo que denominan “una contrarreforma educativa” que atenta en contra de los principios de la gratuidad de la educación al vulnerar sus derechos laborales.

Responder a esta segunda pregunta fue posible a través de analizar las secuencias virtuales de sentido a partir de las pretensiones de validez a los que apelaban los actos de habla y la interpretación que de éstos hacia el interlocutor, que en todos los casos fue de rechazo.

Respondiendo a las dos preguntas iniciales se ha atendido al interés epistemológico y empírico que motivó la presente investigación, queda responder a la pregunta general acerca de las posibilidades de transformación del conflicto de la reforma educativa en México a partir de las categorías de la TAC.

Hipotéticamente se anunció que la filosofía para hacer las paces encontraba limitadas sus posibilidades de transformación del conflicto de la reforma educativa en México, y es que este conflicto no descansa solamente en un problema semántico formal, pese a ser éste su primera expresión, es decir que aunque en

apariencia se trata de un problema de malentendidos conceptuales expresados en los discursos, en realidad éstos sólo son estrategias discursivas que encubren sus intereses de clase, de tal modo que estos discursos descansan en una materialidad producto de la lucha de clases. La pragmática universal permitió poner al descubierto que los actos de habla no tienen como objetivo el entendimiento, sino más bien el encubrimiento de los intereses de clase.

La ética del discurso descansa en el supuesto de un tipo ideal de habla en la que impera la racionalidad comunicativa, y cabe decir en el contexto de una democracia deliberativa, por lo que se perfila como una teoría del tipo deontológica, es decir del deber ser, más aún la pragmática universal trata sobre la reconstrucción normativa del entendimiento posible, quedando limitadas las posibilidades de la filosofía para hacer las paces a conocer las razones que motivan el conflicto, porque frente al conflicto de clases no queda más que buscar las condiciones de la menor violencia posible.

Esto de ninguna manera quiere decir que la TAC y con ella la propuesta de la filosofía para hacer las paces sea innecesaria para el estudio de los conflictos sociales, eso significaría echar por la borda toda la comprensión que se ha hecho del conflicto de la reforma educativa hasta el momento en esta investigación, más bien sirve para hacer acotaciones a la misma TAC con la intención de continuar la propuesta de la filosofía para hacer las paces.

La principal acotación que encuentro en la TAC estriba en la pragmática universal o formal, pues parece ser que sólo se mueve en la categoría del mundo de la vida, o en todo caso en los mundos de la vida desconectados, ignorando por completo al sistema, considero que al incorporar esta categoría será posible completar la misma TAC y así continuar proyectos como filosofía para hacer las paces.

Fuentes consultadas

- Adorno, T. (2008). *Dialéctica negativa: la jerga de la autenticidad*. Madrid, Akal.
- Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006. *Revista Iberoamericana de Educación, s/d* (48), 147-165.
- Alfaro Vargas, R., & Cruz Rodríguez, O. (2010). "Teoría del conflicto social y posmodernidad". *Revista de Ciencias Sociales (Cr), II-III* (128-129), 63-70.
- Austin, J. ([1963] 1998). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Paidós.
- Barattini, M. (2009). El trabajo precario en la era de la globalización. ¿Es posible la organización? *POLIS, Revista Latinoamericana*, 8 (24), s/d.
- Bracho, T., y Zorrilla, M. (2015). Perspectiva de un gran reto, en María Norma Orduña Chávez (Ed.) *Reforma educativa. Marco Normativo*. México, INEE y LXII Legislatura de la Cámara de Diputados
- Cascón, F (2001) *Educación en y para el Conflicto*, consultado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132945s.pdf> [consultado el 20 de octubre de 2017]
- Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 72 (1), 15-24.
- Cocer, L. (1961). *Las funciones del conflicto social*. México. FCE.
- Cornelius, H. y S. Faire (1998), *Tú Ganas Yo Gano. Cómo resolver conflictos creativamente*, Móstoles, Madrid, Gaia Ediciones.
- Dahrendorf, R. (1990). *El conflicto social moderno*. España, Mondadori.
- De la Garza, E., y Leyva, G. (Eds.) *Tratado de metodología de las ciencias sociales actuales*. México, UAM-FCE.
- Diario Oficial de la Federación, DOF (26 de febrero de 2013) [en línea] recuperado el 20 de mayo de 2017 de:

http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf

Entelman, R (2009). *Teoría de los conflictos: hacia un nuevo paradigma*. Barcelona, Gedisa.

Esquivel, N. (2016). Jürgen Habermas: *Acción comunicativa y ética del discurso. Estudios y complementos*. Toluca, Gedisa-UAEMéx.

Fisas, V. (2001). *Cultura de Paz y Gestión de Conflictos*. Barcelona. Icaria Antrazyt, UNESCO

Fisas, Vicent. (1987). *Introducción a los Estudios para la Paz*. Barcelona, Lena.

Galtung, J. (1995). *Investigaciones teóricas, sociedad y cultura contemporánea*. Madrid, Tecnos.

Galtung, J. (2004). *Trascender y transformar: una introducción al trabajo de conflictos*, México, Montiel & Soriano Editores.

Gentili, P. (1998). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina en Fernando Álvarez-Uría Rico (Comp.). *Neoliberalismo vs Democracia* [en línea] recuperado el 22 de junio de 2018 de: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/el-consenso-de-washington-y-la-crisis-de-la-educacion-en-america-latina.pdf>

Gutiérrez, G. (2008). *Metodología de las ciencias sociales – I*. México, Oxford.

Habermas, J. ([1971] 2001). “Lecciones sobre una fundamentación de la sociología en términos de la teoría del lenguaje (1970/1971)”. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid, Cátedra.

Habermas, J. ([1976] 2001). “¿Qué es la pragmática universal? (1976)”. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid, Cátedra.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Barcelona, Taurus

Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Argentina, Taurus

- Habermas, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. México, Taurus
- Habermas, J. (1998). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península
- Habermas, J. (1998). *Problemas de legitimación del capitalismo tardío*. Buenos Aires, Amorrortu
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona, Paidós
- Habermas, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid, Trotta
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. México, Taurus.
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. México, Taurus.
- Habermas, J. (2007). *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos, Madrid.
- Habermas, J. (2010). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría de discurso*. Madrid, Trotta.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid, Akal.
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona, Paidós.
- Horkheimer, M., y Adorno, T. (2009). *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*. Madrid, Trotta.
- Jiménez, F. (2009), Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16 (s/d) pp. 141-189
- Jiménez, F. (2014), Paz neutra: una ilustración del concepto en *Revista de Paz y Conflicto*, 7 (2014), pp. 19-52.
- Julián, D. (2014). Bases del modelo de valoración precario del trabajo en Chile. Acercamientos desde la política laboral y la cultura del trabajo. *Sociológica*, 29(81), 120–160.

- Julián, D. (2018). Precariedad laboral y estrategias sindicales en el neoliberalismo: cambios en la politización del trabajo en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17 (1), s/d.
- Julián, D., y Hernández, J. (2017). Heterogeneidad estructural y precariedad laboral: Tomando en cuenta a los trabajadores pobres. *Trabajo y sociedad*, s/d (28), 265-286.
- Latapí, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentada por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México, FCE.
- Lederach, J. P. (1993) "Elementos para la resolución de conflictos" en *Formación cívico-política en Derechos Humanos*, Medellín, Secretaria de Educación y Cultura de Antioquía. Colección educativa.
- Lederach, J. P. (1998) *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*, Bilbao, Bakeaz.
- Leyva, G. (2012). "La hermenéutica clásica y su impacto en la epistemología y la teoría social actual", en De la Garza Toledo Enrique y Leyva Gustavo (Eds.) *Tratado de metodología de las ciencias sociales actuales*. México, UAM-FCE.
- Leyva, G., y Mesquita, M.. (2012). "Teoría crítica: el indisoluble vínculo entre la teoría social y la crítica normativa inmanente", en De la Garza Toledo Enrique y Leyva Gustavo (Eds.) *Tratado de metodología de las ciencias sociales actuales*. México, UAM-FCE.
- López, M. (2013). Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, s/d (179), 55-76.
- López, M. (Dir.) (2004), *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Granada, Universidad de Granada y Junta de Andalucía.
- Lóyzaga de la Cueva, O. (2013). Los grandes retrocesos de la reforma laboral. *El Cotidiano*, (178), 45-51.
- Martínez, V. (2001), *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona, Icaria Antrazyt.

- Marx, K. (2008). *Contribución a la crítica de la economía política*. México, Siglo XXI editores.
- Marx, K., y Engels, F. (1987). *Ideología alemana*. México, Grijalbo.
- Marx, K., y Engels, F. (2011). *Manifiesto del Partido Comunista*. México, Centro de Estudios Socialistas.
- Monroy, J. (21 de febrero de 2017). CNDH presenta informe sobre Nochixtlán. *El Economista*. Recuperado de: <https://www.eleconomista.com.mx/politica/CNDH-presenta-informe-sobre-Nochixtlan-20170221-0041.html>
- Ornelas, J. (2002). *Educación y neoliberalismo en México*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Gobierno del Estado de Puebla.
- Páramo, P. y Otálvaro, G. (2007). "Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos", en Francisco Osorio (ed.) *Epistemología de las ciencias sociales. Breve Manual*. Santiago de Chile, Universidad de Chile.
- Paris, S. (2005), La transformación de los conflictos desde la Filosofía para la Paz. Tesis doctorado. Universidad Jaime I, Castellón de la Plana, España.
- Puello-Socarrás, J. F. (2015). DESARROLLO. Paleontología (política) de una idea (neoliberal). *Estudios críticos del desarrollo*, V. (8), 47-81.
- Ramírez Díaz, J. A. (2017). Racionalidad, comunicación y gestión política del gobierno federal en las Reformas Educativas de 1993 y 2013. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, s/d (24), 125-153.
- Reforma educativa, (2015). *Resumen ejecutivo* [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen Ejecutivo de la Reforma Educativa.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf)
- Rojas, I. (2011). "Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica".

Tiempo de Educar, 12 (24), 277-297. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121089006>

Sánchez, M., & Corte Cruz, F. (2012). La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLII (1), 25-54.

Silva García, G. (2008). “La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario”. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, XI (22), 29-43. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87602203>

Simmel, G.. (2010). *El conflicto. Sociología del antagonismo*. Madrid, Sequitur.

Vázquez, M. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. Latinoamérica. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, s/d (60), 93-124.

Velasco, E. (2016). Precarización del empleo y régimen neoliberal. *Alegatos*, s/d (92), 175-200.

Vinyamata, E. (2015). “Conflictología” en *Revista de Paz y Conflictos*, 8 (1) pp. 9-24.

Wacquant, L. (2010). *Castigar a los pobres: el gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Barcelona, Gedisa.

Weber, M. (2002). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México, FCE.

Zibechi, R. (2017), *Movimientos sociales en América Latina. El “mundo otro en movimiento”*. México, Bajo Tierra Ediciones.

Anexos

Anexo 1

México, DF, 25 de Febrero de 2013

Discurso de Enrique Peña Nieto, presidente de la República Mexicana, durante la promulgación de la Reforma Constitucional en Materia Educativa

Muy respetados señores presidentes de los distintos partidos políticos que hoy aquí concurren: del Partido Acción Nacional, Revolucionario Institucional y de la Revolución Democrática. Así como la presencia de la dirigencia del Partido Verde. Quiero saludar, con respeto, a los integrantes del Consejo Rector del Pacto por México.

Este gran acuerdo se ha dado entre las principales fuerzas políticas del país con el propósito ya claramente aquí señalado, de converger en un esfuerzo compartido, junto con el Gobierno de la República, para impulsar transformación y desarrollo de nuestro país. Señores Coordinadores Parlamentarios del Senado de la República y de la Cámara de Diputados. Señor Gobernador, Presidente de la Conferencia Nacional de Gobernadores.

Respetadas autoridades educativas del país. Señor Rector de la Máxima Casa de Estudios. Señora Directora del Instituto Politécnico Nacional. Señores Secretarios de Educación de todo el país.

Muy respetados señores integrantes del Gabinete Legal y Ampliado del Gobierno de la República. Señoras y señores: Hoy, con la promulgación de la Reforma Constitucional en Materia Educativa, se da un paso decisivo para hacer realidad el derecho humano a la educación de calidad de los mexicanos.

Con ello, avanzamos en la construcción de un marco legal moderno y eficaz, y fortalecemos la rectoría del Estado mexicano en la educación, esencial para superar los retos de este sector estratégico para el desarrollo nacional.

Sin duda, éste es un cambio de fondo que marcará para bien el rumbo de México en las siguientes décadas. Así, inicia una transformación educativa largamente esperada por la sociedad mexicana. De manera especial, por alumnos, padres de familia y maestros de todo el país.

Celebro que la primera Reforma Constitucional que promulgo como Presidente de la República tenga como objetivo mejorar la enseñanza que reciben nuestros niños y jóvenes. En la era global, altamente competitiva y exigente, la formación de excelencia es la puerta de entrada hacia una sociedad exitosa y plenamente desarrollada. Además, es un instrumento indispensable para que los mexicanos podamos cumplir los ideales de paz, libertad y justicia social que anhelamos y que todo México merece.

Si queremos caminar en sintonía con el mundo, no hay tiempo que perder. Precisamente por ello, una de las cinco metas prioritarias que el Gobierno de la República se ha trazado es lograr un México con educación de calidad para todos.

Una Reforma Educativa de fondo, como la que hoy se promulga, sólo podría prosperar con el apoyo del Poder Legislativo, las entidades federativas, los partidos políticos y, de manera especial, el de la sociedad mexicana.

Hoy podemos decir con orgullo que esta reforma es fruto del compromiso y la determinación de todos, que nadie puede reivindicar para sí solo el logro y alcance de esta reforma tan trascendental. Es un acuerdo conjunto, compartido y que sin duda habrá de depararle al país mejores condiciones para la educación de los mexicanos.

En especial, reconozco el trabajo corresponsable de las fuerzas políticas que suscribieron el Pacto por México. Con su respaldo y colaboración fue posible presentar al Constituyente Permanente una iniciativa consensuada de Reforma Educativa. Como toda reforma constitucional, el proceso exigió su aprobación por el Congreso de la Unión y por la mayoría de los Congresos Locales.

En otras circunstancias, este procedimiento habría sido largo y complejo. Pero esta vez, gracias al ánimo constructivo que ha generado el Pacto por México, el proceso se completó en sólo dos meses.

Reitero mi reconocimiento público a los Legisladores federales y estatales, por el sentido de responsabilidad y urgencia con el que actuaron. El gran propósito de la Reforma que hoy he promulgado es convertir a la educación en la fuerza transformadora del país.

Para ello, esta reforma, como aquí ya se ha explicado con toda amplitud, tiene tres grandes ejes de acción: Primero lograr que nuestros alumnos sean educados por los mejores maestros. Nuestros niños y jóvenes merecen profesores capacitados, responsables y cumplidos. Y con ese fin, se habrá de crear el Servicio Profesional Docente.

La reforma contiene reglas claras, para que el mérito profesional sea la única forma de ingresar, permanecer y ascender como maestro, director o supervisor. Éste es un cambio de fondo para quienes forman parte del servicio educativo. Su trayectoria no estará sujeta a criterios discrecionales, lo que le dará certidumbre y garantía.

Desde el Palacio Nacional envío mi más sincero agradecimiento y reconocimiento a todos los maestros de México por haber abrazado la elevada misión de formar a nuestros niños y jóvenes. En cada salón de clases, ustedes contribuyen a la edificación de un mejor país. Y por eso, el alcance de esta Reforma Educativa que hoy he promulgado. Aparte Segundo eje: hacer de la evaluación un mecanismo eficiente para mejorar la calidad de la enseñanza. Para ello, la reforma eleva a rango constitucional al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y le otorga plena autonomía.

Además, ordena la creación de un Sistema Nacional de Evaluación Educativa, que tomará en cuenta las condiciones y desafíos que enfrentan los maestros en su realidad cotidiana.

Esto es fundamental para contar con una evaluación objetiva, justa y técnicamente elaborada en los niveles: preescolar, primaria, secundaria y educación media superior.

La evaluación no pretende exhibir a nadie. Lo que se busca es conocer las fortalezas y debilidades del Sistema Educativo Nacional para elevar el desempeño de los maestros y revalorar la profesión docente.

Para apoyar este esfuerzo, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, realizará este año un censo de escuelas, maestros y alumnos, a fin de tener una sólida plataforma de datos para la planeación educativa.

Y tercero: mejorar las condiciones para la formación integral de todos los alumnos del país. Con este fin, la reforma fortalece la autonomía de gestión de las escuelas. Ahora la propia comunidad educativa, directivos, maestros, alumnos, padres de familia, podrán tomar decisiones conjuntas para mejorar la educación, a partir de las necesidades específicas que tenga cada plantel educativo.

Trabajando juntos podrán definir acciones para reparar o ampliar la escuela, promover la calidad de la enseñanza, fomentar actividades culturales y cuidar la alimentación de los alumnos, entre otras decisiones.

De esta manera, la formación de las nuevas generaciones se convierte, verdaderamente, en una responsabilidad de todos. En pocas palabras, es una responsabilidad compartida. Además de estos avances, la reforma prevé aumentar sustantivamente el número de escuelas de tiempo completo para brindar más oportunidades educativas, culturales y de equilibrado desarrollo integral para todos los estudiantes del país.

En suma, con esta reforma constitucional el Estado mexicano asume plenamente la acción rectora y reguladora que le corresponde en esta materia, para que de esta manera podamos acelerar la transformación educativa que el país demanda y necesita. Además, se reafirma el carácter público, laico y gratuito de la educación que imparte el Estado mexicano. Esta reforma es el primer paso para avanzar hacia una educación incluyente y de calidad, a la altura de nuestros tiempos.

Desde luego, su instrumentación nos impone tareas inmediatas a los poderes públicos. Para el Congreso, lo que sigue, aquí ya se dijo, es adecuar la legislación secundaria, particularmente, la Ley General de Educación y expedir la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Para el Ejecutivo Federal a mi cargo, se establecen diversas obligaciones, y en este contexto está el enviar al Senado de la República la propuesta de ternas para que sean designados los integrantes de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Para las siguientes etapas de la Reforma, confío que seguiremos cumpliendo nuestros mandatos constitucionales en un clima de diálogo y entendimiento. Y, sobre todo, en el gran ánimo y compromiso que tenemos todas y todos quienes tenemos y ostentamos un cargo de responsabilidad pública de servir a todos los mexicanos.

Señoras y señores: La Reforma Educativa es un buen ejemplo de que los actores políticos sabemos dialogar y llegar a acuerdos en temas tan importantes y esenciales, como el que hoy nos convoca, que es el de la educación para todos los mexicanos.

La pluralidad y las legítimas diferencias ideológicas no han sido obstáculo para privilegiar nuestras coincidencias e impulsar los cambios que exigen los mexicanos.

Reafirmo mi decisión de ser un factor de encuentro y de unidad, de diálogo propositivo y constructivo para seguir avanzando en la transformación de México.

El interés superior de la República nos obliga a continuar construyendo los acuerdos básicos que nos permitan convertir a nuestra nación, en una sociedad de derechos.

Si logramos que todos los mexicanos gocen de los derechos consagrados en nuestra Constitución, como la educación de calidad, México entrará en la ruta de los países exitosos y desarrollados en este siglo XXI. Hoy se da un paso importante en esa dirección concretar la transformación educativa en la vida diaria de nuestros planteles y aulas y, para ello, habrá de requerirse la participación conjunta de la sociedad entera, de padres de familia y muy señaladamente, del gran compromiso que invariablemente han tenido maestras y maestros de todo el país.

Gracias a todos ustedes por hacer posible que avancemos en esta ruta para la transformación y desarrollo de nuestro país.

Estoy convencido de que el ánimo y el espíritu que realmente están inmersos en el Pacto por México harán posibles otras importantes reformas de carácter estructural, que pongan a México en el camino de crecimiento y de mayor desarrollo.

Muchas felicidades, señores.

Fuente: (Gobierno Federal, 2013)

Anexo 2

Posición de la CNTE ante la contrarreforma educativa expuesta en los foros “análisis y perspectivas de la reforma educativa”

*No son lágrimas de pena, no son lágrimas de tristeza son apenas murmullos de
impotencia corajes que se sublevan en la hondura del alma voces que reclaman
justicia porque los que mueren por la vida no pueden estar
muertos por los caídos: no un minuto de silencio, toda una vida de lucha
¡Dignos y firmes!*

Pedro Hernández Morales

13/junio 2013

*Solicitamos nos pongamos de pie para rendir un sentido homenaje a los 7 compañeros
de la Sección XVIII de Michoacán que en el cumplimiento del deber, fallecieron el
pasado 13 de junio del 2013.*

UNA CONTRARREFORMA EDUCATIVA ILEGITIMA

*Después de que una instancia de carácter ilegítimo como lo es el “Pacto por México”
intentara suplantar no solo los poderes constitucionales, sino también la voluntad
popular, impulsando lo que se anunció como una reforma educativa; fue la
Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, quien a través de la
movilización y la lucha emplazó a este gobierno a la realización de 9 foros regionales
en el país y uno de carácter nacional para el 12 de julio en la Ciudad de México, para
emprender la discusión y el debate serio, incluyente, amplio y participativo con los
principales actores de la educación y la sociedad civil, sobre las modificaciones y
agregados que arbitraria y unilateralmente hicieran los legisladores a los artículos 3°
y 73°.*

*Los que cotidianamente vivimos las carencias y el abandono que el Estado mexicano
ha hecho de la educación, tenemos la certeza de que esta contrarreforma constituye la
continuidad del fracaso del modelo neoliberal, su embestida contra la escuela pública
y los derechos de los trabajadores; por ello exigimos un mayor compromiso del
gobierno federal, los gobiernos locales y legisladores de ambas cámaras para atender
y respaldar las principales demandas y consensos de los 10 Foros acordados con la
SEGOB, así como de los foros estatales en Puebla y Estado de México, POR ELLO
DEMANDAMOS:*

1. La ABROGACIÓN DE LAS MODIFICACIONES A LOS ARTÍCULOS 3° Y 73°, por las siguientes razones:

- CARECEN DE LEGITIMIDAD, toda vez que nunca fueron consultadas con la
ciudadanía, ni con el magisterio nacional, de tal modo que sólo se atendieron las
opiniones de instituciones ajenas a la educación y a la realidad de nuestro país, como
la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); organismos*

empresariales como Mexicanos Primero, Muévete por la Educación y Empresarios por la Educación Básica, cuyo fin es el lucrar con la educación.

- *Es una CONTRARREFORMA que revierte los derechos de la población a la educación pública, gratuita, laica, científica y obligatoria, que se habían establecido desde la Constitución de 1917.*

- *En realidad es una REFORMA LABORAL, ADMINISTRATIVA Y EMPRESARIAL, que eleva a rango de ley todas las afectaciones de la Alianza por la Calidad de la Educación contra el magisterio; aplicando la Reforma Laboral contra los derechos de los trabajadores.*

- *NO TIENE UN CONTENIDO PEDAGÓGICO, “no hay nada en ella que esclarezca hacia donde se quiere caminar en el terreno pedagógico, no hay una sola idea que aclare cómo terminar con la desigualdad y el rezago educativo en el que se encuentran 37 millones de personas”*

- *NO RESPETA LOS DERECHOS DE LOS MAESTROS, se pasa de la estabilidad a la incertidumbre laboral, pues no respetará la plaza base al establecer que el ingreso, la promoción y la permanencia de los maestros estará sujeta a los resultados de las evaluaciones estandarizadas.*

- *ES IMPUESTA POR ORGANISMOS INTERNACIONALES, pues el gobierno mexicano firmó una serie de convenios con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) donde señala que “México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares (...) recompensar a los docentes excelentes o dar apoyo a los docentes de menor desempeño. Los docentes que presenten un abajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo. (Acuerdo 8)*

- *PRIVATIZA LA EDUCACIÓN, esta legislación abre la puerta para que, en nombre de la autonomía, y “con el pretexto de involucrar a los padres de familia en la gestión y el mantenimiento de las escuelas, se legalice de facto las cuotas, se permita la entrada de empresas a los centros escolares y se convierta en letra muerta el precepto constitucional que garantiza la gratuidad de la educación pública. Eso tiene un nombre: privatización”*

- *FINCA EN LOS MAESTROS LA RESPONSABILIDAD EXCLUSIVA DE LA BAJA CALIDAD EDUCATIVA. “No hace la menor consideración de los factores socioculturales que determinan la vida escolar y sus resultados. Tampoco hace una crítica de los desastres causadas por las erráticas políticas de los años recientes, ni encarga una evaluación de los daños ocasionados por la prueba ENLACE y las acciones del Acuerdo por la Calidad Educativa. A quien hay que evaluar es a los maestros, porque el desempeño del docente es el factor más relevante de los aprendizajes. ¿Por qué no evalúan a la televisión?”*

- *IMPONE UNA EVALUACIÓN PUNITIVA. Esta reforma otorga facultades plenipotenciarias al Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) fundado por Fox, para definir con base en los resultados de la evaluación la “formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros, en el marco de la creación de un servicio profesional docente”. Esta medición no busca el diagnóstico y mejoramiento del sistema educativo, sino el castigo, la precarización e inestabilidad laboral de los docentes.*

• *DECRETA LA CALIDAD EDUCATIVA*, el Estado, dice la reforma, garantizará la calidad educativa, pretendiendo que con la imposición de escuelas de tiempo completo se resuelven los rezagos, producto de la aplicación de más medidas neoliberales; sin generar las condiciones para atender las necesidades de los alumnos y las condiciones de enseñanza.

• *ELUDE LA RESPONSABILIDAD DEL ESTADO DE LA EDUCACIÓN*, no finca responsabilidades en el Estado para garantizar un presupuesto suficiente, políticas adecuadas, el fortalecimiento de la escuela pública y el pleno respeto a los trabajadores de la educación.

• *ES EXCLUYENTE Y DISCRIMINATORIA* al no tomar en cuenta la diversidad étnica, cultural, ni la realidad social y económica del país, así como la propia complejidad del ser humano.

POR UNA VERDADERA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Para una educación no de calidad empresarial, sino de alto valor humano, cultural y social, DEMANDAMOS:

Que el gobierno propicie las condiciones económicas y materiales, elevando el presupuesto educativo, del menos del 4% del Producto Interno Bruto que hoy se destina, al 12 % que recomienda la UNESCO. Lo anterior significaría dejar de ser el país que menos invierte por alumno en todos los niveles educativos y mejorar las condiciones salariales del magisterio mexicano, que se encuentra entre los 5 peores pagados (según la misma OCDE).

• *Resarcir las precarias condiciones de infraestructura, mobiliario, tecnología, espacios deportivos y técnico-científicos (laboratorios, talleres, cómputo), así como detener programas de cofinanciamiento del tipo de “Escuelas de Calidad”, que laceran la gratuidad educativa.*

• *Garantizar por el Estado la cobertura educativa al 100% de niños y jóvenes en edad de estudiar, al grado de que no existan los 18 millones de niños en pobreza multidimensional, ni los 8 millones de jóvenes a los que se les ha niega la oportunidad de estudio en México.*

• *Una transformación educativa de fondo que supere la visión pragmática de la actual, debe plantear valores y aspiraciones trascendentes para una sociedad más humana, donde se practique la democracia participativa; se tenga como principio la justicia social; y construya la soberanía popular, económica y política de la nación.*

Para impulsar el Proyecto de Educación Alternativa, PROPONEMOS, que:

• *La educación propicie la formación integral de los estudiantes.*

• *Promueva la equidad de género.*

• *Respete la multiculturalidad y diversidad social.*

• *Recupere nuestras raíces históricas y de identidad.*

• *Incluya las cosmovisiones de los pueblos originarios y descolonice del pensamiento eurocéntrico.*

- *Rescate la relación armónica entre el hombre y la naturaleza en el contexto de la crisis ecológica.*
- *Desarrolle desde lo endógeno las comunidades, barrios y entidades ante la globalización mercantilista.*
- *Se base en el humanismo para hacer frente a la degradación social, ética y espiritual, producto de las relaciones capitalistas.*
- *Retome la ciencia y la tecnología como herramientas al servicio de las mayorías, mejorando sus condiciones de vida y acrecentando el conocimiento universal.*
- *Anteponga la solidaridad al individualismo competitivo del modelo neoliberal.*
- *Forme en el pensamiento holístico, la inteligencia global, creativa, emocional, crítica, filosófica y lúdica.*
- *Promueva la imaginación, la curiosidad y la utopía para romper cualquier límite o paradigma de nuestro tiempo, en la búsqueda constante de nuevas ideas.*
- *Sea liberadora, emancipadora y transformadora.*
- *Forje la conciencia social, de clase y la pertenencia planetaria a una sola humanidad, sin distinciones de raza, género o condición social.*
- *Construya nuevas relaciones de trabajo colectivas desde la escuela, como una forma de generar socialmente la riqueza, sin explotación, ni de dominación alguna.*

Todas las ideas descritas sucintamente con anterioridad están contenidas y en su mayoría se han materializado en las Escuelas Integrales de Michoacán, las Escuelas Altamiranistas de Guerrero, el Proyecto de Transformación Educativa de Oaxaca, las experiencias de educación popular del Distrito Federal, Chiapas, Puebla, Zacatecas, San Luís Potosí, además se asumen como propias por aspiraciones de los maestros de la región noroeste de México, y constituyen en su conjunto la propuesta educativa de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

POR UNA AMPLIA CONSULTA NACIONAL

Exigimos una verdadera y amplia consulta de cara a la nación, a falta de consenso de la reforma educativa, que provocó el descontento magisterial a lo largo y ancho de la república, el rechazo de la opinión pública, y una crítica documentada de académicos.

Por esto, es urgente que se convoque ampliamente a una consulta de carácter nacional, mediante la cual sea el pueblo, y no las élites partidistas, quien en última instancia resuelva la pertinencia de esta contrarreforma a la constitución mexicana.

Como uno de los acuerdos entre la CNTE y el gobierno federal, hubo el compromiso de que, durante el proceso de los foros educativos se priorizaría el debate entre la población y autoridades, por lo cual se frenaría todo proceso jurídico, de revisión y puesta en marcha de la reforma al 3° y 73° constitucionales; sin embargo, esto no se ha cumplido, toda vez que los legisladores ya emplazaron los tiempos para la revisión de las leyes reglamentarias.

Exigimos cesar cualquier impulso a la aplicación de la reforma, en cuanto no se haya terminado el proceso de discusión en los 10 foros educativos, y que se extienda esta

prórroga hasta convocar y procesar la consulta nacional donde será el pueblo quien defina el destino de esta ley.

La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación ha realizado un gran esfuerzo para que los foros sean de una asistencia considerable, así como representativos de los principales sectores de la ciudadanía, padres de familia, alumnos, docentes, académicos, comunicadores, artistas y organizaciones sociales. El mismo esfuerzo y seriedad solicitamos a los legisladores y autoridades de todas las instancias para estar, de principio a fin en cada foro, encarar de manera viva el sentir del pueblo en toda su expresión, no tan sólo en los actos protocolarios y mediáticos.

Denunciamos que el gobierno federal y las cámaras legislativas buscan imponer, nuevamente a espaldas del magisterio y de la ciudadanía, este decreto. Paralelamente al compromiso que se estableció la CNTE para debatir e impulsar los 10 foros, se están realizando de manera alterna simulaciones con la cúpula del SNTE institucional, que encabezara Elba Esther Gordillo, hoy encarcelada por corrupción y delincuencia organizada, y cuya estructura viciada se sostiene intacta al frente de Juan Díaz de la Torre.

Por tal motivo, manifestamos la vigencia de luchar por la democratización del sindicato y la pertinencia de que en cada foro se rearticule la fuerza democrática del magisterio, para derrotar y desterrar al charrismo sindical.

De ningún modo vamos a legitimar la “Reforma Educativa”, por el contrario, defenderemos y haremos valer los acuerdos, consensos y conclusiones que se construyan en la ruta de discusión y debate de los foros, a través de diversas formas de lucha: la vía jurídica, lo político, la disertación educativa abierta y la transformación pedagógica en las escuelas, pero también con la movilización social.

**“UNIDOS Y ORGANIZADOS, VENCEREMOS”
COORDINADORA NACIONAL DE TRABAJADORES
DE LA EDUCACIÓN
Fuente: (CNTE, 2013)**