Globethics Repository

Autoridad pragmático-estratégica y autoridad ético-comunicativa [Pragmatic-strategic authority and ethical authority communicative]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see https://www.globethics.net. Data and content policy of Globethics Repository see https://repository.globethics.net/pages/policy.

Item Type	Book
Authors	Michelini, Dorando J.
Publisher	Fundación de Ciencias Empresariales y Sociales (FUCES)
Rights	Creative Commons Copyright (CC 2.5)
Download date	2026-11-11 12:09:45
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/200706

AUTORIDAD PRAGMÁTICO-ESTRATÉGICA Y AUTORIDAD ÉTICO-COMUNICATIVA.

Dorando J. Michelini

Introducción

La autoridad, como tantos otros fenómenos del pensamiento y la vida social, ha sido un elemento constante en la configuración de los distintos ámbitos (social, jurídico, científico, educativo, político, religioso, etcétera) de la convivencia humana a través de la historia. De hecho, ha ocupado un lugar importante tanto en el ámbito científico y filosófico, como en el terreno familiar y social, y ha jugado y juega un papel destacado en la política, la cultura y la religión. La autoridad -al igual que tantas otras manifestaciones del pensamiento y la vida humana- ha sido también uno de los fenómenos sociales que ha desatado múltiples discusiones y críticas. Veamos brevemente, por poner sólo tres ejemplos, algunas críticas efectuadas en los ámbitos de la ciencia, la religión y la educación.

La ciencia basa su autoridad fundamentalmente en el método. El método científico aporta conocimientos de forma racional, crítica y sistemática; sus resultados son comprobables y revisables. Desde la ilustración, la ciencia moderna ha ido ganando terreno en lo que se refiere a la obtención de certeza en el conocimiento y ha sido siempre un instrumento lógico para criticar todo tipo de dogma y también cualquier otra forma de autoridad que no esté respaldada por la racionalidad y los conocimientos científicos. Ahora bien, no sólo en la actualidad se critica a la ciencia cuando extiende su competencia conceptual y metodológica a ámbitos reacios a ser aprehendidos de forma empírico-analítica e intenta constituirse en parámetro único y exclusivo de comprensión de lo real: ya Aristóteles había defendido la autoridad cognoscitiva de la metáfora frente a la capacidad epistémica del concepto, y, en la actualidad, se percibe que la ilustración clásica difícilmente puede ser defendida aún sin tener en cuenta las correcciones de las ciencias históricas y del giro lingüístico-pragmático. Esto significa, en síntesis, que no hay una única y exclusiva forma racional de convencer y de validar el conocimiento en todos los ámbitos de la realidad.

Si se comprende y acepta que hay diversos modos de convencer, es necesario reconocer también que, por ejemplo, la ciencia convence y valida el conocimiento de un modo distinto que la retórica o la religión. Un creyente se convence de un *modo diferente* que un físico o un matemático. Hay quienes sostienen, incluso, que en diversos ámbitos de la vida, una metáfora puede suministrar más claridad y más convicción que una argumentación lógica; en tal sentido, “la metáfora posee un especial potencial productor de

sentido" y, "en consecuencia, está lejos de reducirse a mero decorado en la economía del discurso y del logos" (Neumann Soto, 2011).

Claro está que no todos los pensadores están de acuerdo con esta forma de ver las cosas. Por ejemplo, Mario Bunge destaca no sólo en qué reside la importancia de la ciencia, sino que, a la vez, desacredita también cualquier otra forma de saber que pretenda competir con el conocimiento científico. Sostiene que "honestidad intelectual, independencia de juicio, coraje intelectual, amor por la libertad y sentido de la justicia" […] son "cinco virtudes que acompañan la búsqueda de la verdad tanto en la ciencia como en las humanidades, aunque más pronunciadamente en la primera, donde las exigencias de rigor lógico y/o de comprobación empírica son máximas" (Bunge, 1988: 35). En tal sentido, la ciencia desarrolla también, según Bunge, una autoridad ética superior, incluso, que la de la religión: "La misión de la ciencia no es acatar sino innovar, no es ocultar sino descubrir. De aquí que la moral de la ciencia sea *autónoma* (por oposición a los códigos morales autoritarios) e *iluminista*, por oposición a la moral de la guerra (militar o comercial), de la religión y del humor, todos los cuales son oscurantistas en el sentido de que mandan no aclarar ciertos puntos. La explicación, que mata el secreto militar y comercial, mata también el misterio religioso y el chiste, pero es en cambio la sal de la ciencia, que adopta el mandamiento *explicarás*, *aclararás y difundirás hasta donde puedas"* (Bunge, 1988: 36). Aparentemente, si seguimos la argumentación de Bunge, habría que suprimir la noción de misterio, porque al no poder ser explicada con el método empírico-analítico, carecería de relevancia para la vida humana. Esta es, por cierto, una visión claramente *cientificista* de la realidad y del mundo humano, que no todos deben compartir necesariamente. (Michelini, 2011)

En el ámbito religioso -particularmente en el ámbito de la religión cristiana-, la autoridad de la Iglesia proviene de la Biblia, la Revelación y la Tradición. El Magisterio posee, según la Doctrina de la Iglesia católica, el monopolio de la interpretación, y es competencia de "quienes están investidos del '*munus docendi'*, es decir, del ministerio de enseñar en el campo de la fe y de la moral con la autoridad recibida de Cristo. La doctrina social no es sólo fruto del pensamiento y de la obra de personas cualificadas, sino que es el pensamiento de la Iglesia, en cuanto obra del Magisterio, que enseña con la autoridad que Cristo ha conferido a los Apóstoles y a sus sucesores: el Papa y los Obispos en comunión con él" (Pontifico Consejo Justicia y Paz, 2005: Nro. 79). Pero más allá de estas afirmaciones doctrinales, la noción de autoridad en la Iglesia ha sido -y sigue siendo- objeto de fuertes críticas, tanto en lo que respecta a los dogmas como en lo que se refiere a la organización jerárquica de la estructura eclesial. En tal sentido, Hans Küng fue uno de los teólogos más críticos del *autoritarismo* del pontificado de Juan Pablo II: sostiene que este Papa ha sido "incapaz para el diálogo" y que "ha propiciado la pérdida de autoridad de su pontificado por culpa de su autoritarismo" (Küng, 2003). Las críticas a una iglesia de estructura piramidal, poco democrática y muy autoritaria en lo que respecta al estilo de liderazgo

institucional interno, han sido expresadas públicamente en un documento reciente, redactado y firmado por más de 140 teólogos alemanes.[1] En este contexto eclesial, muchos teólogos ven en la autoridad, más que un servicio a la comunidad, un instrumento para el ejercicio del poder y la imposición de ideas y conductas.

Otra forma de crítica a la autoridad se da en la educación. Desde la modernidad, la educación se transmite mediante la inserción escolar. Desde entonces, la pedagogía tuvo entre sus objetivos fundamentales configurar una sociedad homogénea y formar ciudadanos que puedan participar en los asuntos públicos con igualdad de oportunidades. En este contexto, la autoridad fue comprendida a menudo como mero ejercicio asimétrico del poder y la disciplina como método de vigilancia y de control. Las críticas más relevantes a esta comprensión del poder provienen de Michel Foucault, quien -al analizar las relaciones de poder y las distintas formas de recompensa y de castigo, de control y vigilancia, etcétera- llega a la conclusión de que la escuela es una institución de *secuestro*, al igual que los hospitales y las cárceles. (Foucault, 1988, 1989)

En síntesis: los argumentos fundamentales en los que se sustenta la autoridad de la ciencia remiten a su método. En la religión cristiana católica, la autoridad que detentan el Papa y los Obispos tiene su fundamento en la tradición y la persona del fundador de una religión. En la educación, la autoridad se fundamenta en la asimetría que establecen los educadores sobre los educandos en base a su experiencia, sus conocimientos, etcétera. La autoridad implica cierto poder: remite específicamente a la superioridad o preeminencia de los que saben, o creen saber más, sobre los que no saben, sobre los que saben menos o se piensa que saben menos. En tal sentido, los científicos piensan que saben más que los hombres comunes; quienes detentan la *venia docendi* en la Iglesia piensan saber más que los cristianos comunes; los educadores creen tener derechos especiales sobre los educandos, porque piensan que ellos son los que poseen más experiencia, y más y mejores conocimientos. En todo esto hay algo de verdad y, sin embargo, la autoridad en todos estos campos sigue siendo cuestionada. ¿Qué hacer?

En la actualidad, y después de haber transitado por décadas de autoritarismo, el concepto de *autoridad* está devaluado en muchas sociedades occidentales, aunque de un modo muy particular en la sociedad argentina: Fenómenos como la lesión sistemática de las leyes en general, la anarquía en el tránsito, la resolución de problemas en forma directa y el desprestigio de los políticos y la justicia son apenas algunos indicios que ilustran esta situación de crisis de la autoridad. En muchos casos, la crítica a la *autoridad establecida* va unida a un reclamo de participación en las estructuras de

[1] En el *memorandum* publicado por un grupo de profesores alemanes de teología, el 4 de febrero de 2011, se reclama, entre otras cosas, la creación de nuevas estructuras de participación, puesto que "lo que concierne a todas y todos, debe ser decidido por todos y todas"; también se exige "la creación de un sistema eclesiástico de justicia administrativa" y "buscar soluciones mediante un intercambio libre y justo de argumentos que logren sacar a la iglesia de la preocupación por sí misma que la paraliza" (*Memorandum*, 2011).

gobierno de las instituciones. Esta situación de cuestionamiento a la autoridad se da en distintas instituciones sociales y políticas, pero también, y de una forma muy acentuada, en los establecimientos educativos.

A modo de ejemplo: la ocupación sistemática de lugares públicos por parte de quienes -con razón o sin ella- reclaman por intereses particulares y mayor participación, o la violencia en las escuelas y la toma de instituciones educativas -como la ocupación del Colegio Nacional de Buenos Aires- son síntomas innegables de un malestar en la sociedad y la cultura respecto de la autoridad instituida.[2] Estos hechos inciden en el debilitamiento no sólo de las estructuras disciplinarias, sino también en la conciencia del respeto a la autoridad y los intereses generales de la comunidad. Según datos oficiales, en el año 2008 se registró, dentro de los establecimientos educativos, un promedio de 156 agresiones físicas entre alumnos pertenecientes a las escuelas bonaerenses y porteñas. (Editorial del diario *La Nación*, del 14 de julio de 2008, URL: http://www.lanacion.com.ar/1029943-sin-autoridad-no-hay-educacion) Estos ejemplos ilustran, al menos en parte, diversos aspectos problemáticos de la autoridad y su función en la sociedad en general, y en el ámbito educativo en particular.

En lo que sigue, quisiera delimitar dos formas fundamentales de concebir la autoridad -la autoridad pragmático-estratégica y la autoridad ético-comunicativa-, con la finalidad de explicitar su significado en el ámbito educativo y mostrar que, si bien ambas son necesarias en un proceso de educación integral, sólo esta última es plenamente legítima, y sólo en relación con ella puede ser también legitimada la primera.

1. Autoridad pragmático-estratégica

Uno de los problemas que explica la crisis actual en lo que se refiere al orden comunitario e institucional educativo es que la autoridad es comprendida a menudo como *imposición*. El término *imposición* remite a conceptos tales como disciplinamiento, arbitrariedad, paternalismo, jerarquía, fuerza, violencia, etcétera, los cuales no deben ser interpretados como fenómenos irracionales, sino como tópicos de una racionalidad pragmático-estratégica.

1.1 Disciplina y escuela

La noción de disciplina no tiene una única acepción: en distintas instituciones de la sociedad, la disciplina se asocia con la exigencia, el orden y la obediencia. En un sentido peyorativo se la vincula con distintos fenómenos relacionados con la imposición, la censura, la sanción y la punición. En el

[2] Sobre la problemática de exigencia de mayor *participación* en el ámbito educativo pueden consultarse las notas del *Diario Puntal* (Diario Puntal, "Jóvenes riocuartenses destacan la importancia de la participación", nota del día 29 de mayo de 2011, http://www.puntal.com.ar/v2/article.php?id=71058, acceso: 10-06-2011), y del *Diario La Nación*, del 1 de octubre de 2010, en el cual se expresa, refiriéndose a 4 escuelas de la ciudad de Córdoba: "Los estudiantes secundarios de unos 15 establecimientos se unieron en una protesta por problemas edilicios y en demanda de participación en la discusión del proyecto de nueva ley de educación provincial en la que cuestionan la enseñanza religiosa." (http://www.lanacion.com.ar/1309983-cuatro-escuelas-estan-tomadas-por-sus-alumnos-en-cordoba)

ámbito educativo, la disciplina -entendida como *imposición*- ha sido un elemento clave del método pedagógico: no sólo se debían imitar los ejemplos, sino que también había sanciones ejemplificadoras.

Otro significado posible del concepto de disciplina es el de *autodominio*, el cual remite a conceptos tales como constancia, esfuerzo y puesta de límites en la persecución eficaz de determinados objetivos, tanto teóricos como prácticos. Mientras que en el ámbito teórico el autodominio es una condición para la obtención de conocimientos, en la esfera práctica es indispensable para la conducción de la propia vida. Esta acepción del término *disciplina* ha sido uno de los pilares de distintas concepciones educativas.

La escuela es un espacio público en el cual se ejercen también distintas formas de coacción: en algunos casos funciona, incluso, como un lugar de adoctrinamiento y disciplinamiento. La escuela, como tantas otras instituciones, se encuentra atravesada por distintas relaciones de poder, las cuales conllevan a la generación o proliferación de actitudes de vigilancia, control y disciplinamiento. (Sánchez, 2005) Foucault incluyó a la escuela -junto con las fábricas, los hospitales y las cárceles- en lo que él denomina “instituciones de secuestro” (Foucault, 1988), y le atribuyó un tipo de poder basado en la disciplina. El poder disciplinario no sólo se sustenta en órdenes autoritarias, sino que está facultado además para enjuiciar, castigar, recompensar y expulsar a sus miembros de la comunidad escolar.

1.2 El argumento de autoridad y la asimetría de poder

En los discursos públicos, y particularmente en el discurso educativo, se suelen utilizar diversas formas para imponer la voluntad propia, para ganarse la benevolencia del público y también para imponer las ideas o los intereses propios. El *argumento de autoridad* busca persuadir a los interlocutores y se sustenta en diversas estrategias orientadas a ganar la atención y el favor del público. Un ejemplo de ello es cuando un interlocutor pretende otorgar validez a sus enunciados y expresiones mediante la imagen que da de sí mismo, haciendo referencia a la edad, al sexo, la fortuna, etcétera.

Si bien es verdad que en la vida cotidiana necesitamos confiar en otros para obtener información sobre algún suceso o acontecimiento, no es menos cierto que, más allá del anoticiamiento, *la validación del conocimiento* no es un asunto que dependa de las características del informante o meramente de la autoridad política, intelectual o moral de quien informa. En tal sentido, la verdad de un asunto remite a comprobaciones empíricas, lógicas y reflexivas, no a argumentos que se apoyan en alguna clase de autoridad personal. Es necesario aclarar asimismo, que cuando se habla de la autoridad de los profesionales o los expertos en relación con los resultados del conocimiento científico, lo relevante no es la remisión a la personalidad de los especialistas, sino las características que remiten a la comprobación intersubjetiva, la imparcialidad, la crítica, etcétera.

Los argumentos de autoridad -tal como los hallamos, por ejemplo, en las relaciones escolares entre educadores y educandos o en las relaciones

familiares entre padres e hijos- se basan en una relación asimétrica de poder, en costumbres cimentadas por la tradición, en estructuras jerárquicas de mando, etcétera; implican relaciones de tipo monológico y unilateral, mediante las cuales uno manda y otro obedece (más o menos ciegamente), sin exigir razones. Desde el punto de vista racional, la autoridad meramente impuesta, no es una relación *legítima* e, incluso, puede conducir al uso de la fuerza y a la configuración de un orden y una estabilidad basados en la violencia física, psicológica, política y cultural. Es por ello que las diferentes fuentes en que se basaban los argumentos de autoridad (la tradición, los derechos hereditarios, etcétera) han sido debilitadas por la crítica racional y están siendo sustituidas finalmente por diversas formas racionales de legitimación de la autoridad y del poder.

1.3 Autoridad pragmático-estratégica

La autoridad pragmático-estratégica remite a relaciones de asimetría, en las cuales los educandos son obligados a obedecer más o menos ciegamente las normas establecidas. Estas normas, en muchos casos, no se sustentan en razones claras y convincentes, ni pueden ser expuestas a discusión y crítica por parte de los afectados. Quienes no cumplen con lo ordenado, son amenazados con sanciones, las cuales, más que contribuir a la formación de los educandos, suelen tener como finalidad restituir el orden, hacer cumplir las reglamentaciones e intimidar a los educandos para que no se repitan las mismas desobediencias o desórdenes.

El presupuesto de este tipo de *autoridad autoritaria* es la falta de legitimidad: las decisiones se toman sin el consentimiento o la consulta a los afectados. A la falta del reconocimiento de la autoridad por parte de los subordinados se suma el hecho de que el objetivo de quienes detentan el poder no es otro que el de hacer cumplir los mandatos, incluso mediante la fuerza. La obediencia ciega se articula así con el sometimiento incondicional.

La autoridad asimétrica del educador sobre el educando, y las posibles intervenciones pedagógicas basadas en la autoridad pragmático-estratégica, sólo pueden ser justificadas y considerarse razonables en la medida que ellas apuntan a lograr la autonomía de los educandos y, a la vez, el reconocimiento de la legitimidad de lo ordenado. Esto puede lograrse sólo si es posible articular la *autoridad pragmático-estratégica* en *autoridad ético-comunicativa*. En la medida que esto no suceda, la autoridad de los docentes puede convertirse en una relación distorsionada de autoritarismo, o bien degenerar en la anomia y en un estado de *laissez faire.* Tanto el autoritarismo como la actitud de *laissez faire* son incompatibles con un proceso educativo basado en la autonomía ético-comunicativa, la cual implica una responsabilidad y solidaridad fundamentales entre educadores y educandos.

En síntesis: la autoridad pragmático-estratégica está articulada con la asimetría de poder, y la problemática de su legitimidad tiene un rostro de Jano: por un lado, es ilegítima cuando conduce al sometimiento del educando, a la resolución autoritaria de conflictos y, en última instancia, a la violencia; por

otro lado, la noción pragmático-estratégica de autoridad es legítima cuando se la emplea en forma temporaria y se la articula con la autoridad ético-comunicativa.

2. La autoridad ético-comunicativa

En lo que sigue, presento algunas consideraciones sobre el concepto de autoridad desde los presupuestos ético-discursivos con el fin de esclarecer la noción de *autoridad ético-comunicativa*. Mediante la explicitación de este concepto pretendo articular aspectos que refieren tanto a la racionalidad pragmático-estratégica, como a la racionalidad ético-comunicativa, en sentido moral.

El concepto de *autoridad ético-comunicativa* remite al discurso práctico. En el marco de la ética discursiva, el discurso práctico constituye un procedimiento racional, participativo e igualitario para la resolución justa y pacífica de las pretensiones de validez. Habermas destaca cuatro pretensiones de validez (comprensibilidad, verdad, veracidad y corrección). La noción de autoridad se articula fundamentalmente con las pretensiones de corrección y de verdad. Toda autoridad eleva pretensiones de validez, las cuales pueden ser aceptadas o cuestionadas por los afectados. Una pretensión de validez cuestionada puede ser resuelta mediante la implementación de un discurso práctico, en el que sólo cuentan la coerción no coercitiva de las mejores razones y los mejores argumentos.

Los discursos prácticos posibilitan la resolución justa y pacífica de las pretensiones de validez, puesto que en ellos la interacción tiene en vista un consenso que se logra mediante una deliberación en igualdad de condiciones, exenta de violencia, y en una participación amplia de todos los afectados, sin exclusiones. Por discurso se entiende un procedimiento inclusivo que repele toda forma de violencia, de engaño, de amenaza, de compromiso estratégico, etcétera. Las deliberaciones orientadas a resolver pretensiones de validez sólo se atienen a la fuerza de la razón, no a estrategias egoístas, a intereses particulares o negociaciones entre partes. La verdad de los enunciados y la corrección de las normas sólo pueden ser dilucidadas y obtenidas legítimamente sobre la base de fundamentos intersubjetivamente controlables y criticables, que atañen a intereses generalizables y excluyen por principio los acuerdos como mero resultado de negociaciones o compromisos que responden a relaciones de intereses y de poder.

Ahora bien, en el discurso "está implícita la exigencia de justificar [mediante argumentos] no solamente todas las 'afirmaciones' de la ciencia, sino más allá de eso, todas las exigencias humanas, también las exigencias de los hombres frente a otros hombres que están implícitas en las acciones e instituciones" (Apel, 1972: 424-425). En tal sentido, la única *autoridad legítima*, desde el punto de vista moral, es la autoridad ético-comunicativa, puesto que ella surge de un procedimiento que goza del reconocimiento de todos los afectados y al cual todos los afectados pueden recurrir en caso de que alguna pretensión de validez sea cuestionada.

Si bien es verdad que la legitimidad de la autoridad no debe ser confundida con la justicia de una norma, no es menos cierto que la autoridad que se sustenta en normas injustas será cuestionada -tarde o temprano- por los propios afectados. Una autoridad es legítima cuando descansa en el poder comunicativo y no en mandatos externos (la naturaleza, la tradición, etcétera); una norma es justa, cuando puede ser asentida por todos los afectados y cuando, al ser aplicada, estos pueden asumir sus consecuencias previsibles de su seguimiento generalizado.

En definitiva, el discurso argumentativo aparece como el único instrumento razonable y consistente para articular un concepto de autoridad ético-comunicativa legítima, puesto que las normas a obedecer se establecen mediante el asentimiento y la adhesión libre de los afectados. En algunos casos, como en la educación de niños y adolescentes, los resultados de los discursos prácticos pueden ser reforzados mediante elementos de autoridad pragmático-estratégica (como órdenes, técnicas de persuasión y sanciones unilaterales de quienes detentan la autoridad); sin embargo, el sentido general del uso de medios pragmático-estratégicos tendría que estar orientado a que los mismos sean paulatinamente sustituidos por la autonomía y la autoridad ético-comunicativa de los afectados.

3. Autoridad pragmático-estratégica y autoridad ético-comunicativa en educación

Para concluir, quisiera puntualizar y poner a discusión los siguientes aspectos relacionados con las nociones de autoridad pragmático-estratégica y ético-comunicativa:

1. Las diversas formas de ordenamiento basadas en la autoridad pragmático-estratégica pretenden resolver los problemas de convivencia mediante sanciones y medidas disciplinarias jerárquicas e inconsultas, y desde una instancia inapelable, la cual debe ser obedecida sin posibilidad de crítica y cuestionamiento. En un proceso educativo, esta forma de actuar puede implicar, por ejemplo, que quienes conducen un establecimiento educativo impongan de forma autoritaria e inconsulta los intereses de la institución por sobre los intereses de los educandos, o hagan prevalecer el afán de lucro por sobre la calidad de la formación. Es por ello que, desde el punto de vista de una educación integral, la aplicación unilateral de la autoridad pragmático-estratégica es impertinente como recurso pedagógico.

2. La autoridad con fundamento en la racionalidad ético-comunicativa es aquella forma de autoridad que surge y se consolida mediante discursos prácticos, en los cuales los afectados hacen uso de su libertad comunicativa. La autoridad legítima tiene su fuente en el poder comunicativo de quienes participan en el proceso educativo, particularmente de educadores y educandos. Las normas que emanan de esta fuente autoritativa tienen que poder sostenerse ante el examen crítico de los afectados, y no sólo de los

profesionales y los especialistas. En democracia, toda autoridad legítima tendría que exponerse a la consideración crítica y la consulta participativa (Cullen, 1996) de quienes deberán cumplir con los resultados de los discursos prácticos y obedecer las normas acordadas, a la vez que hacerse cargo del cumplimiento de lo ordenado, de las sanciones que correspondan en caso de incumplimiento, etcétera.

3. La *autoridad ético-comunicativa* se corresponde con elementos clave de una *moralidad crítica*, y se contrapone a la autoridad pragmático-estratégica de la imposición de normas orientadas a la utilidad y la salvaguarda pragmática de intereses sectoriales, o al mero mantenimiento, como fin en sí mismo, del orden disciplinario. La autoridad ético-comunicativa excluye, por un lado, la posibilidad de ser aplicada en forma monológica y solipsista. Su formato intersubjetivo permite averiguar de manera eficaz los intereses de los afectados, instituir normas consensuadas y criticar el autoritarismo y toda forma de ejercicio ilegítimo del poder. Por otro lado, la autoridad ético-comunicativa exige el examen público de las decisiones y las normas que afectan a otros y, en algunos casos, a la sociedad en su conjunto, y no puede renunciar a que los afectados participen en forma libre y sin exclusiones, y a que sus reclamos sean escuchados y considerados.

4. Las normas que surgen como resultado de un discurso práctico constituyen instancias a las que deben atenerse no sólo los afectados directos -educandos y educadores-, sino también los padres de los alumnos y las autoridades de las instituciones educativas. Todos están obligados a cumplir lo que se ha decidido en común acuerdo. En tal sentido, la autoridad ético-comunicativa puede ser considerada autoridad legítima, puesto que es aquella que cumple y hace cumplir las normas vigentes en la medida en que estas son el resultado de un discurso práctico.

5. Las normas, leyes y constituciones que organizan táctica y estratégicamente la convivencia en una institución o en la sociedad, mantienen su legitimidad y deben ser obedecidas mientras no haya *buenas razones*[3] para su derogación: ésta depende de los resultados que se alcancen en los discursos prácticos, puesto que su legitimidad descansa en la argumentación discursiva y no en argumentos de autoridad o en distintas formas fácticas de imposición de la autoridad.

6. La autoridad ético-comunicativa tiene en cuenta tanto la fuente de su fundamentación (el consenso entre los afectados) como los resultados posibles de su aplicación. Todo ejercicio de autoridad legítima está articulado no sólo con normas *justificadas* sino también con la *interpretación adecuada* del

[3] "Buenas razones" son aquellas razones que, en los discursos fácticos, resisten la prueba contrafáctica de la idealidad, es decir, aquellas que pueden mantenerse después de ser examinadas a contraluz de la situación ideal de habla o de la comunidad ideal de comunicación.

contexto de acción y los posibles resultados de la aplicación de la norma en una situación concreta. La autoridad ético-comunicativa refiere así tanto a la *fundamentación correcta* de las normas que deben ser obedecidas, como a una *acción responsable* respecto de la evaluación de las consecuencias previsibles de una decisión.

7. La autoridad ético-comunicativa no es una autoridad absoluta sino revisable. Las facultades autoritativas, en tanto que pretensiones de corrección o de verdad, pueden ser cuestionadas y criticadas, revisadas y modificadas. Se reconoce la falibilidad de todas las decisiones institucionales -incluso las de aquellas que han sido tomadas por consenso o por mayoría- y, en consecuencia, los discursos prácticos están limitados pragmáticamente en vista de la *revisabilidad* de lo actuado en toda institucionalización de normas y en la constitución de la autoridad correspondiente. La revisabilidad de las normas autoritativas pone de manifiesto que pueden surgir mejores razones para la fundamentación de las mismas, o que pueden aparecer cuestiones nuevas e inesperadas en relación con interpretaciones más adecuadas de los contextos de acción histórica y situacional.

En síntesis: la autoridad ético-comunicativa legítima es obtenida por un procedimiento discursivo que atiende tanto a la fundamentación racional de las normas que han de ser obedecidas como a las circunstancias contextuales y situacionales de acción en que dichas normas deben cumplirse. La fundamentación se lleva adelante mediante un proceso de entendimiento hermenéutico y crítico orientado al consenso, sin exclusiones ni violencia. La validez contextual y situacional de las normas exigidas puede ser corroborada y/o cuestionada mediante la implementación de discursos prácticos. Las normas establecidas están abiertas a la crítica y la revisión de los afectados.

La autoridad ético-comunicativa, orientada a una convivencia ordenada y pacífica, se sustenta en la validez intersubjetiva que proviene de la opinión pública razonante; sin embargo, ella suele estar en tensión con los elementos pragmáticos y fácticos de la racionalidad estratégica. La autoridad pragmático-estratégica entre educando y educador puede ser justificada como relación provisoria en la medida que ella esté orientada a su propia superación: no a la supresión de toda autoridad, sino a la articulación de la autoridad pragmático-estratégica con la autoridad ético-comunicativa.

Bibliografía

- Bunge, M. (1988), *Ética y Ciencia*, Buenos Aires: Siglo XX
- Cullen, C. (1996), *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*, Buenos Aires: Novedades Educativas
- Editorial del diario *La Nación*, del 14 de julio de 2008, URL: http://www.lanacion.com.ar/1029943-sin-autoridad-no-hay-educacion)

- Foucault, M. (1988), *La verdad y sus formas jurídicas*, Barcelona: Gedisa
- Foucault, M. (1989), *Vigilar y castigar*, México: Siglo XXI
- Küng, H. (2003), "Un pontificado con contradicciones fatales", en diario *El País*, 15 de octubre, disponible en: http://www.elpais.com/articulo/opinion/pontificado/contradicciones/fatales/elpepusoc/20031015elpepiopi_7/Tes (acceso: 20-05-2011)
- *Memorandum* (2011), "Kirche 2011: Ein notwendiger Aufbruch", publicado por un grupo de teólogos alemanes el 4 de febrero en el diario *Süddeusche Zeitung*, disponible en: http://www.sueddeutsche.de/politik/memorandum-der-theologen-kirche-ein-notwendiger-aufbruch-1.1055197 (acceso: 10 de junio)
- Michelini, D. J. et al. (2011), *Ética del discurso. Desafíos de la interculturalidad y la religión en un mundo global*, Río Cuarto: Ediciones del ICALA
- Neumann Soto, H. (2011), "Salta a los ojos: De la actualidad y la potencialidad de la metáfora. Algunas reflexiones a partir de Aristóteles", en: D. J. Michelini et al. (2011)
- Pontificio Consejo Justicia y Paz (2005), *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia,* Buenos Aires: Conferencia Episcopal Argentin
- Sánchez, M. (2005), "La mirada de docentes y alumnos sobre la violencia en la escuela", en L. Bozzalla (Comp.), *Violencia y escuela. Propuestas para comprender y actuar*, Buenos Aires: Aique