

El problema del aprendizaje social en la Teoría Crítica de Habermas, Eder y Brunkhorst

Robinson Lobos*

RESUMEN

En el contexto de la Teoría Crítica se han desarrollado una serie de trabajos cuyo objetivo es hacer plausible una idea de progreso moral bajo el término de aprendizaje social. Tomando como punto de partida los trabajos de Jürgen Habermas, estos tienen como objetivo describir el cambio en el razonamiento moral en términos de principios universalistas de evaluación. Las críticas contra esta propuesta llevaron a Klaus Eder y Hauke Brunkhorst a desarrollar una serie de alternativas. En este artículo se plantea que, a pesar de dichos intentos, los trabajos de estos tres autores han mantenido el supuesto de que los cambios históricos de la moral pueden ser descritos como el desarrollo progresivo de una lógica universalista. Esta suposición produce dos problemas: el uso de argumentaciones teleológicas, que concibe como necesario la realización de estos principios universalistas; y la limitación del tipo de argumentaciones morales que son consideradas relevantes para explicar el aprendizaje social.

PALABRAS CLAVE: Teoría crítica, aprendizaje social, universalismo, teleología.

The problem of Social Learning in the Critical Theory of Habermas, Eder and Brunkhorst

ABSTRACT

In the context of Critical Theory, a series of works have been developed with the aim of making plausible the idea of moral progress under the term of social learning. Taking as a starting point the work of Jürgen Habermas, they have sought to describe the change of moral reasoning in terms of universalist principles of judgement. Criticism against this proposal has led Klaus Eder and Hauke Brunkhorst to develop alternative approaches. This article argues that, in spite of their efforts, the works of these three authors have kept the assumption that historical moral changes may be described as a progressive development of a universalist logic. This assumption causes two problems: the use of teleological arguments that conceive as necessary the realization of moral principles; and restrictions of the kind of moral arguments that are considered relevant to explain social learning.

KEYWORDS: Critical Theory, social learning, universalism, teleology.

* Doctor en Procesos e Instituciones Políticas, Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez.

✉ robinson.lobos@edu.uai.cl

Recibido mayo 2019 / Aceptado julio 2019

Disponible en: www.economiaypolitica.cl

En el contexto de las tradiciones que han seguido en algún grado los planteamientos de Marx, la Teoría Crítica ha ocupado un lugar particular, aspirando a desarrollar una crítica a la cultura a partir del análisis que realiza el materialismo histórico de la forma de la mercancía (Jay 1989). La cuestión central para estos autores fue ampliar los principios explicativos del cambio social, reducidos por el materialismo histórico al progreso de las fuerzas materiales, para abordar la pregunta por el progreso racional y moral de la cultura.

Las distintas manifestaciones de la Teoría Crítica se encuentran unidas por la pretensión de hacer plausible la idea de una racionalidad que se manifiesta en la realidad social, pese a que las sociedades capitalistas se han tornado ciegas ante las consecuencias negativas de su propia evolución (Honneth 2009a).

La izquierda hegeliana adoptó como premisa que la razón puede encontrarse y realizarse en la práctica social. Más aun, los principios de la razón, una vez institucionalizados en la vida social, pueden ser entendidos como una progresión histórica de la moral, es decir, como un proceso de aprendizaje racional (Honneth 2009b). La Teoría Crítica ha de hacer explícitos estos principios racionales que toman cuerpo en la práctica de la sociedad y que son los que fundamentan la misma crítica de la razón. Estos principios racionales son un potencial acumulado que permite su realización práctica mediante la reflexividad de la propia sociedad. La razón puede trascender desde lo inmanente o desde los espacios concretos en que se encarna (Strydom 2008). Para Axel Honneth estos principios representan un modelo de desarrollo de la racionalidad humana, y juegan un rol crucial para el proyecto de una Teoría Crítica: sin este modelo de racionalización social, de realización de la razón universal, no hubiera sido posible la Teoría Crítica. “Sin un exigente programa teórico de este tipo, difícilmente me parece posible hablar de una identidad específica de la Teoría Crítica que sea distinguible de otros acercamientos a la crítica social” (Honneth 2009b: 51).

Para dar cuenta de este proceso de racionalización social, a partir de la obra de Jürgen Habermas se han incorporado aportes desde la filosofía analítica, el psicoanálisis y, en particular, los aportes de la psicología del desarrollo encarnada en la obra de Lawrence Kohlberg.

Las investigaciones de Kohlberg (1981, 1992) tienen como punto de partida las estructuras cognitivas que permiten tomar decisiones morales, basadas en el trabajo de Jean Piaget y Emmanuel Kant. Habermas suponía haber encontrado en el trabajo de Kohlberg un modelo de investigación que introducía fuertes hipótesis inspiradas filosóficamente en un marco de investigación empírica (Habermas 2008a). Este carácter ejemplar de la investigación sobre el desarrollo del juicio moral de Kohlberg lo llevó a incorporar parte de sus premisas para explicar el desarrollo a nivel social de las formas de argumentación moral, esto es, para desarrollar una teoría del aprendizaje social.

En el primer apartado de este artículo reconstruiré el planteamiento de Habermas, tomando como punto de partida su análisis de las ‘imágenes del mundo’, consideradas como marcos interpretativos que determinan los procesos de entendimiento normativo de los agentes. Estas estructuras sociales poseen una lógica de desarrollo propia, concebida como un proceso de racionalización que apunta a la universalización de categorías normativas. Esta lógica puede ser observada tanto en las estructuras cognitivas de los agentes, como en los sistemas de interpretación que la cultura les provee. Esta propuesta le valió una serie de críticas a Habermas en torno a los medios de reconstrucción histórica de las hipótesis universalistas y los supuestos individualistas de la teoría.

A continuación, en el segundo apartado, se aborda el intento paralelo de Klaus Eder de desarrollar una idea de aprendizaje normativo, centrada en los conflictos encarnados producidos por movimientos sociales. Dichos conflictos se plasman en narrativas sociales que plantean roles, argumentos y conflictos que permiten concebir las relaciones sociales de modo más o menos universalista. Sin embargo, al priorizar las narraciones sociales el autor no puede vincular el descentramiento universalista con los marcos legales, que serían las estructuras encargadas de estabilizar la resolución de controversias a nivel social.

Finalmente, en el tercer apartado, se discute la forma en que Hauke Brunkhorst intentó sobrepasar los problemas de estas versiones previas del aprendizaje social mediante una teoría de las revoluciones

constitucionales. El conflicto social se manifiesta en controversias normativas que, en ciertos momentos históricos, desencadenan cambios violentos y abruptos en la estructura de la sociedad. Estos cambios se estabilizan en nuevas constituciones. Si bien el planteamiento de Brunkhorst gana en plausibilidad histórica al observar grandes cambios legales, la presuposición de que ellos están dirigidos por una lógica universalista que se encuentra ya desarrollada en el siglo VIII a.C., y que se realiza necesariamente en las revoluciones constitucionales, sobrecarga con presuposiciones teleológicas su argumento.

1. Jürgen Habermas. Aprendizaje social como descentramiento de las categorías de evaluación moral

Habermas aspiraba a ampliar los marcos analíticos del materialismo histórico, para lo cual distinguió entre trabajo e interacción (Habermas 1989). El materialismo histórico concebía la vida social regida por la reproducción de las condiciones materiales de existencia y su organización en relaciones sociales de producción (Marx 1968). Habermas, con la noción de interacción, resaltó el carácter constitutivo de la socialidad regulada mediante normas. La vida social depende tanto de las normas como del trabajo social.

Para Habermas (1992) el concepto de trabajo social, si bien permite distinguir la forma de vida entre los homínidos y los primates, no logra explicar las características específicas de la reproducción de la forma de vida humana ni permite abordar adecuadamente la evolución de la sociedad, pues solo se puede evaluar según cómo se regule el acceso a los medios de producción; por ejemplo, bajo la forma de propiedad privada o comunal. Esto permite diferenciar entre sociedades con o sin clases; o bien, hace posible observar cómo estas reglas de acceso se relacionan más o menos armónicamente con el estado de desarrollo de las fuerzas productivas.

En *La Reconstrucción del Materialismo Histórico* (1992 [1976]) Habermas concluyó que el trabajo social se estructura gracias al reconocimiento intersubjetivo de expectativas normativas. Estas encuentran su respaldo en sanciones y en la conformación de instituciones sociales (por ejemplo, el sistema de roles familiar). Con ello puede

establecerse que trabajo e interacción son cooriginarios. La sociedad se reproduce fácticamente mediante la producción de sus condiciones materiales de existencia, pero eso tiene como condición un marco normativo que organice el trabajo. A partir de estas bases se desarrolló una teoría alternativa de la evolución sociocultural que da un lugar central a los ‘principios sociales de organización’, es decir, ciertas “innovaciones que son posibles a través de estadios de aprendizaje reconstruibles según la lógica del desarrollo y que institucionalizan un nuevo nivel de aprendizaje de la sociedad” (Habermas 1992: 155).

Para explicar cómo surgen estos principios sociales de organización según una lógica de desarrollo específico, Habermas tomó como modelo el desarrollo ontogenético del juicio moral de Kohlberg. Con ello, aspiraba a pasar de un análisis de procesos de aprendizaje individual a unos de carácter colectivo (Habermas 1992).

1.1 Estructuras sociales: imágenes del mundo

A diferencia de la teoría psicológica de Kohlberg, Habermas observa este progreso moral ya no en estructuras individuales del juicio moral sino en las ‘imágenes del mundo’, las cuales “reflejan el saber de fondo de los grupos sociales y que garantiza la coherencia en la diversidad de sus orientaciones de acción” (Habermas 1999a: 70).

Las imágenes del mundo de la vida operan como marcos interpretativos que, en su nivel más abstracto, permiten una comprensión de los ámbitos objetuales como lo social, la naturaleza y lo subjetivo; por ello, Habermas las identifica con ontologías (Lafont 1993; Habermas 1999a). Esta analogía remite, por una parte, a que las imágenes del mundo se encuentran de antemano dadas en las estructuras de la cultura y en los mecanismos de acción colectiva. En este sentido, las imágenes del mundo de la vida no pueden ser sujetas a revisión o crítica por los agentes, ni dependen de su acción colectiva: “Por referirse a una totalidad, las imágenes del mundo, aunque se las pueda revisar, no son rebasables como articulaciones que son de una comprensión del mundo” (Habermas 1999a: 89). Por otra parte, las imágenes del mundo de la vida operan como marcos interpretativos mediante los cuales los agentes comprenden el mundo (Habermas 1999a); dicho de otra manera, las imágenes del mundo tienen una función constitutiva del

acuerdo normativo, que descansa en el carácter aproblemático con que aparecen a los agentes, en tanto estructuras constitutivas de su mundo de la vida (Lafont 1993).

Las imágenes del mundo, en función de su carácter constitutivo, irrebasable y aproblemático, conducen la práctica de los agentes dentro de los límites abiertos por sus categorías y, por tanto, son ellas las que permiten evaluar la racionalidad de las acciones y emisiones en el mundo para los agentes que comparten un determinado mundo de la vida. Las imágenes del mundo son las instancias 'titulares' de la evolución sociocultural, donde se estabilizan los procesos de aprendizaje normativo. No son las acciones individuales ni colectivas las que poseen las atribuciones de modificación de estos esquemas. Por el contrario, la práctica de los sujetos se encuentra sujeta de antemano a las limitaciones que imponen las imágenes del mundo de la vida. De este modo, en la explicación habermasiana de la evolución sociocultural los procesos de aprendizaje normativos se desconectan de los procesos de aprendizaje individuales: "Es claro que el grado de racionalidad de las imágenes del mundo no varía con la etapa de evolución cognitiva de los individuos que orientan su acción por esas imágenes" (Habermas 1999a:72).

Esta conclusión de Habermas resulta relevante pues supone que el aprendizaje normativo no se genera por el uso comunicativo del lenguaje. No son los procesos de solución de los problemas sociales mediante la crítica y justificación de las pretensiones de validez de las normas dadas los que modifican las estructuras normativas de las sociedades; no son los procesos de interacción, individuales o colectivos, las instancias donde la evolución normativa de la sociedad se encarna. Los discursos normativos se encuentran de antemano delimitados en el espacio de razones abierto por estas categorías y principios cuasi-trascendentales, y siempre situados en el marco de unas categorías que operan como condiciones de posibilidad del entendimiento normativo (Habermas 1999b).

1.2 Lógica universalista del desarrollo

Habermas considera que el desarrollo moral posee una lógica intrínseca que orienta el desarrollo de estructuras normativas en una dirección

universalista. Los principios de organización social que surgen históricamente son resultado de un proceso guiado por una lógica evolutiva posible de reconstruir *a posteriori* (Habermas 1992). Por otro lado, los procesos históricos en que se observa empíricamente esta lógica evolutiva en la vida social se describen como dinámica evolutiva. Ambos términos, lógica evolutiva (o lógica del desarrollo) y dinámica evolutiva, remiten a la diferencia entre un tipo de análisis formal y otro histórico.

Para Habermas la evolución social debe ser descrita como un proceso de aprendizaje normativo, es decir, como una racionalización de la práctica comunicativa, que elimina relaciones de violencia o limitaciones estructurales que impiden dirimir consciente, regularmente y de modo consensual los conflictos (Habermas 1992: 35). Este proceso se diferenciaría de los procesos de desarrollo de las fuerzas productivas y de dominio de la naturaleza mediante un saber técnico-científico (Horkheimer 1973; Horkheimer y Adorno 2006).

Siguiendo a Kohlberg, Habermas concibe el aprendizaje normativo o racionalización comunicativa dirigida a un proceso de etapas de descentramiento de las imágenes del mundo; y desde el punto de vista normativo, apunta a la progresiva universalización de las categorías normativas que se ponen a disposición de los agentes en su práctica cotidiana. Este proceso de descentramiento hace que el entendimiento alcanzado comunicativamente se torne más importante como mecanismo de reproducción social.

Habermas (1992) encuentra en Kohlberg un tipo de explicación científica para describir cómo surgen categorías cognitivas de carácter universal, que serían dotación de todo ser humano socializado en condiciones normales (Owen 2002). Este tipo de explicación ontogenética permitiría establecer una homología entre estructuras cognitivas individuales y las estructuras de las imágenes del mundo que definen las condiciones para el aprendizaje normativo de la sociedad:

En ambas dimensiones, la línea de desarrollo conduce a una descentración del sistema interpretativo y a una cada vez más clara delimitación categorial de la subjetividad de la naturaleza interior frente a la objetividad de la exterior, así como también a la delimitación frente a la normatividad de la realidad social y a la intersubjetividad de la realidad lingüística. (Habermas 1994:20)

Los estudios ontogenéticos de Kohlberg describen el desarrollo de las distintas capacidades del sujeto adulto como resultado de procesos de aprendizaje y desarrollo de estructuras cognitivas que permiten la resolución de problemas concretos (McCarthy 1998). El aprendizaje supone el paso por etapas que van aumentando en complejidad y en capacidad resolutoria de problemas, proceso mediante el cual las razones y categorías del estado previo quedan devaluadas estructuralmente en uno posterior: lo que antes parecía convincente y justificado moralmente, ya no lo parece (Habermas 1992). Las etapas del juicio moral constituyen una jerarquía en el sentido de que las estructuras cognitivas de una etapa superior superan las correspondientes de las etapas inferiores, esto es, las sustituyen al tiempo que las mantienen en una forma reorganizada y diferenciada (Habermas 2008a).

Habermas concibe las etapas de descentramiento de las imágenes del mundo teniendo como referencia los puntos de vista mediante los cuales se logran regular intereses en conflicto y las categorías mediante las cuales se alcanzan soluciones consensuadas (Habermas 2008a). En el estadio preconvencional predomina una perspectiva egocéntrica, donde los sujetos consideran bueno aquello que se revela en conformidad con sus intereses –por ejemplo, evitar un castigo u obtener recompensas–, y se apela a categorías de mando y obediencia. El entendimiento solo es posible si las partes comparten intereses similares.

En el segundo estadio (convencional) las perspectivas predominantes refieren a la incorporación del sujeto a los grupos primarios donde es miembro y el de la colectividad general donde se encuentra situado. Las categorías normativas remiten a la conformidad con el grupo de referencia; por ejemplo, lealtad al grupo de pares o a la adecuación con el sistema de normas existentes.

En el tercer estadio (postconvencional) el sujeto deja de concebir su práctica en el mundo social como algo natural y los órdenes vigentes a nivel social dejan de tener una validez incuestionada. El sistema de normas que en la etapa anterior resultaba constitutivo de la identidad de los sujetos (interiorizado mediante socialización), ahora es evaluado en términos de principios de validez deontológica y, por tanto, es problematizado y criticado. La validez inmediata que poseían las instituciones del mundo social queda relativizada. Los sujetos se

orientan por principios de justicia, los cuales pueden valer más allá del espacio social concreto o de la sociedad donde están insertos. Dicho en términos kantianos, surge el concepto de deber como motivación autónoma del sujeto, frente a la heteronomía que surge de la validez de las normas vigentes en el mundo social.

En conjunto, este proceso de descentramiento es guiado por un aumento de la reflexividad tanto de las categorías normativas o morales como de los procedimientos con los cuales se evalúa la validez de las normas y, por tanto, se solucionan los conflictos morales (Habermas 2008a); y, en la medida que la validez de las normas no derive de lo que rige fácticamente en el mundo social, se puede hablar de una progresiva universalización de la moral, pues los principios que rigen en la etapa posconvencional poseen una validez deontológica, capaz de trascender contextos (Habermas 2002).

La idea de un aprendizaje social tomando como referencia la teoría del desarrollo moral de Kohlberg le ha valido a Habermas múltiples críticas, siendo las más penetrantes las provenientes de autores pertenecientes a la Teoría Crítica. Ya tempranamente Thomas McCarthy se mostraba escéptico de la trasposición del análisis de estructuras psicológicas individuales al análisis de sistemas sociales ([1978] 1998); posteriormente manifestaría dudas respecto a la posibilidad de alcanzar fácticamente la etapa postconvencional toda vez que no se han dado comprobaciones similares del modelo de Kohlberg (McCarthy 1991).

J.P. Arnason (1979) consideraba que la incorporación de esta teoría del desarrollo afectaría la dimensión materialista de la Teoría Crítica, pues minimiza el rol de los movimientos sociales para explicar cambios históricos. Por su parte, Strydom (1987 y 1992) rechaza la homología entre estructuras cognitivas individuales e imágenes del mundo de la vida, pues haría depender la evolución social de los cambios de estructuras cognitivas individuales.

Asimismo, Axel Honneth (Honneth y Joas 1988) manifestó tempranamente sus críticas a la caracterización del desarrollo moral a nivel social realizada por Habermas. Para Honneth suponía excesivas concesiones al modelo de investigación sistémico, con lo cual, al asumir un tipo de explicación de los fenómenos históricos guiados por una lógica evolutiva universalista, tendía a minimizar el rol de

los movimientos sociales y de las experiencias individuales. Los movimientos sociales desarrollarían innovaciones normativas a partir de experiencias comunes de injusticia que prevalecían en la sociedad. De ahí que Honneth haya desarrollado su teoría del reconocimiento abandonando la idea de un desarrollo moral centrado en categorías cognitivas, fundándolo ahora en la demanda por reconocimiento, tanto moral como legal, de agentes que sufren situaciones de humillación cotidiana (van den Brink y Owen 2007)¹.

De este modo, la interpretación de los procesos de desarrollo normativo de acuerdo a estadios de evaluación moral aplicados a la vida social provoca una serie de problemas para el análisis histórico de eventos sociales concretos. Reduce la contribución tanto de actores sociales como de tipos de argumentación moral que pueden explicar el aprendizaje moral. En las secciones siguientes continuaremos el hilo de críticas internas al paradigma habermasiano, desarrollado por Klaus Eder y Hauke Brunkhorst. Ambos intentan desarrollar una posición universalista, pero mostrándose críticos a la utilización del modelo ontogenético de Kohlberg.

2. Klaus Eder: la crítica interna a la idea de aprendizaje normativo

Klaus Eder propone una versión alternativa de la teoría del aprendizaje normativo a partir de una crítica interna al paradigma habermasiano. Eder buscó, por un lado, volver a conectar la lógica evolutiva de la moral con sucesos históricos donde se observan estos procesos de aprendizaje y, por otro, entender cómo se interrelacionan ellos con las prácticas de actores individuales y colectivos concretos.

¹ Al igual que su apropiación habermasiana, la teoría de la ontogénesis del juicio moral de Kohlberg sufrió paralelamente una serie de críticas desde las corrientes contemporáneas de las neurociencias de la moral (Firat y McPherson 2010). Jonathan Haidt (2001 y 2008) critica metodológicamente el recurso a entrevistas para capturar razonamientos que ya han sido previamente desarrollados; al igual que en el caso de Habermas, se ha criticado el supuesto de una lógica universal que conduce necesariamente a principios universalistas (Snarey 1985). Se ha cuestionado el supuesto general de que el juicio moral se guíe por principios exclusivamente cognitivos, por lo que sus críticos han revalorizado el rol de los procesos emocionales y automáticos contra este sesgo racionalistas (Haidt 2001 y Hauser 2006). Por su parte, Damasio (1996) ha demostrado cómo los juicios morales son en parte dependientes de una base neurofisiológica de todo ser humano, según la cual las decisiones morales dependen de marcadores somáticos que, expresados en emociones, nos inducen a escoger las opciones que consideramos más apropiadas en casos de conflicto moral.

2.1. Movimientos sociales y lucha de clases como mecanismo de cambio moral

La posición de Habermas sobre las imágenes del mundo de la vida como estructuras estabilizadoras de los aprendizajes normativos es criticada por Eder (1985). Al no poder vincular la reconstrucción de la lógica de las etapas del desarrollo moral con la observación empírica de los procesos de aprendizaje, se perdería la dimensión propiamente sociológica de la Teoría Crítica.

Eder aborda este problema considerando los procesos de aprendizaje normativo como el resultado de la práctica de sujetos colectivos. Los movimientos sociales representan el mecanismo que, mediante demandas normativas, explica la evolución social. El conflicto entre clases sociales representa el primer intento de sobrepasar las limitaciones de la teoría del aprendizaje: “Lo que intentaré hacer es reconstruir la teoría de la lucha de clases en términos de una teoría de la resolución de controversias la cual puede ser luego vinculada a una teoría de la evolución de las estructuras normativas” (Eder 1983: 24). Con ello, la lógica del aprendizaje normativo abandona el campo de la ontogénesis de la conciencia moral, y se desplaza a la resolución de los conflictos de clase. Las formas de conciencia antagonica que surgen entre clases representan el motor de la evolución normativa.

Eder no consideró como único representante de los movimientos sociales el conflicto de clases con una base económica, sino que amplió la base del conflicto social a nuevos tipos de demandas sociales surgidos a fines de la década de 1980; por ejemplo, los movimientos pacifistas, ecologistas y feministas (Eder 1985). Para ello elabora una fenomenología de los movimientos sociales inspirado en los análisis de Pierre Bourdieu (Eder 1992a). Los nuevos movimientos sociales se organizan, según él, en torno a principios normativos producidos en condiciones sociales que son típicos de la pequeña burguesía.

Al definir los movimientos sociales como encargados de generar cambios en las estructuras normativas se pone en primer plano el carácter conflictivo de la moral. El surgimiento de controversias morales obliga a coordinar convicciones antagonicas sobre el curso que siguen los asuntos sociales. Esto significa que el aprendizaje moral no ocurre por el desarrollo autónomo de las categorías del juicio moral en las

imágenes del mundo de la vida como propone Habermas, sino a partir de conflictos normativos: “Las estructuras normativas cambian, no debido a las capacidades cognitivas de algunos individuos, sino porque existe un desacuerdo sobre cuestiones normativas entre individuos” (Eder 1987: 104).

El conflicto se transforma en un rasgo central de la moral. El conflicto en torno a expectativas normativas es constitutivo de la sociedad que surge con la diferenciación funcional. En ambos casos, la conflictividad proviene del rechazo de la comunicación, de la posibilidad de decir ‘no’.

De ese modo, Eder concibe el aprendizaje moral como el proceso con que se resuelven los conflictos normativos (Eder 1987). Eder comparte con Habermas la suposición de que la moral puede resolver estos conflictos; sin embargo, abandonando el modelo de aprendizaje moral basado en las etapas del juicio moral de Kohlberg, se podrían evitar las premisas individualistas que pesaban sobre la teoría de Habermas (Eder 1999).

2.2 Epigénesis como alternativa a la ontogénesis del juicio moral

La crítica planteada por Eder al trabajo de Habermas no sólo busca superar las dificultades principales que plantea la teoría del aprendizaje normativo, entendida como ontogénesis del juicio moral, sino que también propone una alternativa en términos evolutivos para describir el rol de la moral en el cambio social. A fin de evitar el modelo de Kohlberg, Eder invoca al concepto de ‘epigénesis’ (Eder 1987), tomado desde la biología evolutiva (Ho y Saunders 1982). Eder no nos provee una descripción suficientemente clara de este concepto en el ámbito genético, y procede inmediatamente a su aplicación al ámbito de la evolución social. La característica central de la epigénesis sería restringir el campo de los desarrollos aleatorios en la evolución (1987:101). La epigénesis a nivel de la evolución social actuaría como un proceso de aprendizaje moral.

El aprendizaje moral epigenético de Eder puede ser interpretado según la forma en que la moral soluciona sus conflictos: “Puede decirse que la evolución social está unida a una epigénesis moral que pasa a través de tres etapas de resolución de conflictos: pre-autoritaria,

autoritaria y postautoritaria” (Eder 1987: 111). La estructura que genera los conflictos morales también provee su solución, pues está basada en principios de igualdad y en la resolución discursiva de los conflictos, es decir, en la resolución de las controversias poniendo a prueba la universalidad del orden normativo de la sociedad civil (Eder 1992b: 327).

La epigénesis, el aprendizaje moral y los cambios e innovaciones normativas de los movimientos sociales son parte del proceso evolutivo de la especie humana. En palabras de Eder: “El desarrollo moral emerge en procesos de aprendizaje específicos a la especie humana, y es por tanto considerada la variable clave en la teoría de la evolución social” (1987: 102).

Este proceso de aprendizaje puede ser observado en los marcos institucionales de cada sociedad, los cuales proveen las reglas para la resolución de conflictos. Los marcos institucionales son las estructuras donde se estabiliza el aprendizaje normativo, representan la realización de la moral en un momento histórico específico y la forma en que el aprendizaje normativo perdura, realizado por actores colectivos a fin de alcanzar un acuerdo en torno a sus conflictos (Eder 1987).

Sin embargo, el concepto de ‘marco institucional’ queda definido vagamente por Eder. Por un parte, pareciera ser el marco jurídico que regula solo al poder estatal (Eder 1992b). Por otra, parece apuntar a una dimensión más amplia de expectativas normativas que permiten regular los aprendizajes en el nivel organizacional. Como observa Eder:

De este modo, las instituciones permiten la comunicación entre actores organizacionales y, a la vez, restringen el modo de la comunicación por reglas normativas y cognitivas, al proveer de un orden moral respaldado institucionalmente y al proveer de un entorno cognitivo en el cual las actividades comunicativas se organizan. (Eder 1999: 207)

A partir de ejemplos históricos, puede observarse cómo ciertos principios morales anidan en el orden político y producen una determinada orientación del poder político. Desde el siglo XVI, con el fin de que surgiera un orden legal moderno, tuvieron que instaurarse tres ideas normativas, las cuales a excepción de la primera no parecen inmediatamente jurídicas. Una idea de ‘orden social’, según la cual

el orden de la sociedad se mantiene mediante el imperio de la ley, lo que habría permitido finalizar las guerras de religión, garantizando la indiferencia ante las divergencias religiosas y sociales. La idea del ‘bienestar general’ que afirmaría como fin del orden político el maximizar el bienestar de los ciudadanos que lo constituyen, con el objetivo de que la operación de la economía no destruyese estilos de vida. Y, finalmente, la idea de ‘buena vida’, es decir, la expectativa de que los ciudadanos han de intervenir en procesos legislativos, que deben orientarse a la maximización del bienestar de los ciudadanos, con el propósito de que cada uno logre una vida plena (Eder 1999).

La crítica a las presuposiciones subjetivas de la teoría de Habermas llevó a Eder (2009) a concebir los procesos de aprendizaje social como desarrollos de narrativas sociales. Las narrativas consideran diversas personas a las cuales se les atribuyen roles, organizan entidades y objetos, describen problemas sociales; en definitiva, otorgan sentido a la vida social y permiten “sumar nuevos elementos al mundo de significados existentes en torno a nosotros, en una forma que puede, en último término, permitir relaciones sociales más inclusivas (proceso de aprendizaje)” (Forchtner, Engelken-Jorge y Eder 2018: 9).

Cuando las narrativas que surgen de procesos de discusión social se estructuran en torno a relatos que permiten la inclusión de individuos y la apertura a nuevas definiciones de roles, son narrativas que impulsan el aprendizaje social. Eder considera el manifiesto fundacional del partido Podemos en España como un caso de aprendizaje social (Forchtner, Engelken-Jorge y Eder 2018).

Por el contrario, se producen restricciones del aprendizaje social (*blocked learning*), entendidas como limitaciones a la participación de individuos, cuando las narrativas sociales se estructuran en torno a roles fijos y guiones predeterminados (Eder 2007). En estas narraciones se desacredita a los interlocutores, se ensalza la autoridad a fin de imponer interpretaciones o se hace referencia a identidades colectivas fijas ancladas nacionalmente. Este tipo de narraciones estuvieron presentes en el surgimiento de partidos políticos de extrema derecha en Alemania tras la crisis de 2008, que reclamaban contra la inmigración y la administración de la Unión Europea (Forchtner, Engelken-Jorge y Eder 2018).

Las premisas universalistas del enfoque narrativo se manifiestan al concebir las narrativas que producen aprendizaje social como un proceso de descentramiento continuo de los participantes en el discurso (Engelken-Jorge 2016). Sin embargo, al igual que en el caso de Habermas, la pregunta de ¿en qué instancias se observa empíricamente tal aprendizaje normativo, dirigido en términos de inclusión universalista? se vuelve problemática. Si el aprendizaje social se observa en narrativas sociales no se explica cómo estos principios inclusivos de participación quedan estabilizados en instituciones o marcos legales. Dicho de otro modo, el giro hacia las narraciones sociales deja sin responder si el discurso legal, o la forma en que se estructuran las instituciones, puede ser explicado por algún tipo de género narrativo.

De este modo, mientras el enfoque narrativo aspira a ganar una perspectiva desde la cual asir los discursos sociales en términos de una menor o mayor inclusión de bloqueos del aprendizaje o lógica universalista, se ve privado de explicar precisamente el problema central de las teorías del aprendizaje social: ¿cómo se estabilizan, en la realidad social, los principios normativos?

3. Hauke Brunkhorst. Aprendizaje normativo como revolución constitucional

Brunkhorst continúa el desarrollo de una teoría del aprendizaje social, es decir, del progreso de las ideas morales a nivel social, intentando solucionar el problema empírico de en qué instancias observar tal aprendizaje. Para ello, toma como punto de partida el diagnóstico habermasiano: la evolución social no es solo el resultado del desarrollo de las fuerzas productivas; tampoco el trabajo o la acción de acuerdo a fines son los únicos mecanismos de reproducción de la especie. Las fuerzas productivas son el mecanismo principal de variación evolutiva de la sociedad, pero ellas se enmarcan en relaciones sociales de producción –instituciones sociales– y, por tanto, las expectativas normativas en las cuales estas se basan son igualmente constitutivas de la evolución. Lo específico de la forma de vida humana no radica en el aprendizaje cognitivo, sino en el aprendizaje de normas, en la capacidad de

seguirlas y en cómo, mediante la discusión de las expectativas, evolucionan los sistemas de normas. En palabras de Brunkhorst:

Para llenar el acervo de variedad de la evolución con la masa crítica de comunicación negativa que fue necesaria para el inicio de la evolución social y su diferenciación de la biología y la evolución orgánica, tuvo que inventarse una forma específica de comunicación por la evolución, la invención de normas recíprocamente vinculantes y la permanente disputa comunicativa de pretensiones normativas y obligaciones. (Brunkhorst 2014:7)

Con la aparición de la comunicación normativa puede generarse suficiente variación comunicativa para impulsar la selección evolutiva, ya que con las expectativas normativas encarnadas en instituciones surge la posibilidad de la crítica de las pretensiones de validez, y el disenso sobre las expectativas normativas que conforman una estructura cooperativa del trabajo social. En este sentido, la crítica, la negación, es el valor reflexivo que impulsa la evolución.

La distinción entre dos tipos de mecanismos evolutivos, uno ligado a la adaptación del sistema al entorno, entendido como aprendizaje cognitivo, y otro ligado a las instituciones sociales que cristalizan las relaciones sociales de producción, descrito como aprendizaje normativo, se sostiene en un conjunto de decisiones teóricas: la primera establece una relación con distinguir la lógica evolutiva específica con que opera la moral o las expectativas normativas; a continuación debe definir cuál es la 'instancia titular', es decir, la estructura donde se estabiliza el aprendizaje normativo: para Brunkhorst es el derecho; en particular, las constituciones legales. Revisamos estos dos puntos a continuación.

3.1. Aprendizaje social como estallidos puntuados (*punctuational burst*)

Brunkhorst entiende el aprendizaje social como un proceso guiado por dos tipos de mecanismos: el cambio incremental y acumulativo que conduce a una mejor adaptación del sistema social a su entorno; y la producción de saltos evolutivos rápidos o momentos revolucionarios.

Brunkhorst toma el concepto de *punctuational bursts* o *punctuated equilibrium* desde análisis evolutivos. El concepto es acuñado por Stephen Jay Gould (Gould 1989; Gould y Eldredge 1993) para indicar

un mecanismo evolutivo opuesto al de la selección natural. Si esta conduce a nuevas adaptaciones funcionales, los *punctuational burst* conducen a restricciones evolutivas en la adaptación. Si el aumento de complejidad y la diferenciación funcional se entienden como procesos incrementales de selección, la evolución normativa encuentra su dinámica específica en los cambios revolucionarios abruptos, de los cuales la lucha de clases es el tipo más representativo.

Ambas dinámicas evolutivas (formas de producción y evolución normativa) requieren una de la otra. Luego de una revolución, se desarrollan nuevos mecanismos de adaptación social, una nueva etapa de desarrollo de las fuerzas productivas y, a la vez, una nueva organización que estabilice estas formas de producción. Un *punctuational burst* presupone que ciertas estructuras sistémicas se encuentran mal adaptadas, y solo mediante una reorganización de estos mecanismos es posible superar su crisis. Mediante las revoluciones se instauran nuevas restricciones normativas que orientan la dinámica de la selección social: “Ellas abren sendas evolutivas, guían la dirección de la evolución. En la evolución social, como en la evolución orgánica, el rol de las constricciones históricas y estructurales es el de canalizar las direcciones del cambio evolutivo” (Brunkhorst 2014: 2).

Brunkhorst ve en la función limitativa de las posibles variaciones y selecciones de los sistemas lo específico de la comunicación moral. Si para Eder esta limitación de vías evolutivas establecía una relación con apaciguar los conflictos que surgen entre actores colectivos, Brunkhorst radicaliza aún más la idea de restricción, asumiendo que las expectativas normativas, traducidas en términos de constituciones de derecho positivo, no solo limitan la evolución, sino que la dirigen, en dirección hacia un universalismo moral.

3.2 El derecho y las constituciones como mecanismos de estabilización

La evolución de las expectativas normativas ocurre según la lógica de los *punctuational burst*, por oposición a los procesos adaptativos incrementales de la selección social. Estas explosiones adquieren la forma de revoluciones legales en las que se crean nuevos límites normativos, implementados a través de normas legales y constitucionales. El

derecho y las constituciones jurídicas son las estructuras donde se estabiliza el aprendizaje normativo. Permiten nuevas adaptaciones sociales y al mismo tiempo pacifican los conflictos derivados de la selección social: “Ellas cambian el marco de restricciones normativas de la sociedad, y esto es posible si y solo si las nuevas constricciones normativas son implementadas legalmente” (Brunkhorst 2104: 39).

Con cada nueva forma jurídico-constitucional se establece un marco normativo para la evolución social, el cual puede entrar en contradicción con otros mecanismos sistémicos. Las revoluciones constitucionales armonizan la evolución, pero son simultáneamente heraldos de futuras contradicciones. Desde el punto de vista de los actores, las revoluciones constitucionales tienen este rostro bifronte: como mecanismos de represión, que institucionalizan determinadas relaciones sociales de producción; y como posibilidad emancipatoria, pues encarnan jurídicamente una libertad más o menos realizada que permite modificar relaciones de dominación. Luego de cada revolución, emergen nuevas ideas de libertad e igualdad que, para estabilizarse jurídicamente, requieren una renovación completa del sistema jurídico, esto es, una nueva constitución. Siguiendo a Parsons (1964), Brunkhorst entiende las constituciones como universales evolutivos, mecanismos que reducen el ámbito de desarrollo de otros subsistemas sociales mediante regulaciones de carácter universalista.

Al definir las constituciones legales como las instancias donde se estabilizan los aprendizajes normativos de la sociedad, Brunkhorst logra (a diferencia del planteamiento de Habermas) delimitar una instancia empíricamente observable, abriendo el espacio para la investigación histórica de ciertas expectativas normativas. A partir del trabajo de Harold Berman (1983 y 2006), Brunkhorst identifica cuatro grandes revoluciones legales, en cada una de las cuales se instaure una nueva idea de libertad, se estabiliza un nuevo sistema constitucional de derechos, surgen nuevos sistemas funcionales diferenciados y se estabilizan nuevas estructuras sociales en los que se enmarca el conflicto de clases. Estas son la Revolución Papal –o Querrela de las Investituras– en el siglo XII; la Revolución Protestante, en el siglo XVI; las Revoluciones Atlánticas, en el siglo XVIII; y finalmente la Revolución Igualitarista, ocurrida durante el siglo XX:

Las grandes revoluciones legales no solo desencadenan procesos de aprendizaje social normativos, sino también las trayectorias de universales evolutivos específicos, universales normativos con un específico *mindset* constitucional (como la diferenciación de lo sagrado y lo profano junto con la libertad legal de corporaciones, la invención de las constituciones escritas junto con la democracia igualitaria). Por tanto, la invención de la categoría abstracta de ‘Cosmópolis’ como un universal evolutivo durante la Era Axial fue no solo un producto de una adaptación evolutiva gradual, sino de un proceso de aprendizaje normativo. (Brunkhorst 2014: 71)

3.3 Universalismo como guía de las revoluciones legales

La dirección del aprendizaje social en dirección de un universalismo normativo se establece a partir de un marco categorial anclado a estructuras sociales. Siguiendo a Koskeniemi (2007), Brunkhorst denomina a esto *Kantian mindset*. El *Kantian mindset* es un esquema epistémico trascendental que orienta la práctica comunicativa política y jurídica limitando las posibles adaptaciones evolutivas. En tanto esquema trascendental, la praxis normativa de los agentes como la de las instituciones que encarnan estos principios se derrumba ante su ausencia. Su contenido específico radica en las nociones de autonomía individual y autodeterminación pública.

Es importante recalcar que el *Kantian mindset* no es el resultado de la práctica normativa de los agentes individuales o colectivos ni del trabajo de expertos en derecho; sin embargo, se manifiesta en el espacio de los discursos normativos, en las controversias entre expertos legales y particularmente en las luchas políticas. El *Kantian mindset* viene dado en una suerte de ‘programa interno’ de la sociedad.

Por ello Brunkhorst debe explicar el resultado contraintuitivo de que en la vida cotidiana estas expectativas normativas universalistas tengan su origen en la *praxis* normativa de los agentes, y desde el punto de vista histórico, aparecen circunscritas a configuraciones sociales muy específicas. Para esto, Brunkhorst invoca la noción kantiana de idea regulativa: en la práctica cotidiana, a la que el *Kantian mindset* subyace de antemano, hacemos ‘como si’ este marco epistémico fuese resultado de nuestras deliberaciones, de nuestra práctica política o disputas legales; en suma, ‘como si’ el aprendizaje normativo fuese

el resultado de acontecimientos producidos por agentes sociales concretos, ocultando que corresponde a una programación evolutiva de la sociedad humana:

Debido a que las innovaciones normativas se encuentran en el centro de todas las grandes revoluciones legales, podemos y debemos actuar ‘como si’ nosotros las hubiésemos hecho, ‘como si’ hubiésemos luchado por ellas o en contra de ellas, y podemos continuar discutiendo o luchando a favor o contra ellas. (Brunkhorst 2014: 2)

El contenido del aprendizaje normativo descansa en la realización, siempre parcial e incompleta, del *Kantian mindset*; se sostiene en el develamiento de este marco categorial como un progreso moral medido según “categorías de inclusión social, universalismo moral, igualitarismo político, entendimiento recíproco, justicia como imparcialidad e individualización social” (Brunkhorst 2014: 51).

El aprendizaje normativo tiene, por tanto, una doble dimensión en el caso de Brunkhorst. En primer lugar, se trata del aprendizaje realizado por individuos de esta estructura trascendental denominada *Kantian mindset*, que presupone una programación evolutiva de la sociedad humana. El contenido del desarrollo moral es algo intrínseco a la sociedad, de antemano preestablecido y que simplemente debe ser ‘descubierto’ por la sociedad. En segundo lugar, también el aprendizaje se manifestaría en formas de operar de sistemas sociales como efecto de la institucionalización en diversas formas de derecho.

De este modo, el aprendizaje normativo como la realización del *Kantian mindset* tiene paralelos claros con el planteamiento habermasiano. Puesto que la moral se desarrolla en etapas del juicio moral que conducen necesariamente en dirección de juicios morales universalistas, la porfiada persistencia de formas de argumentación como el nacionalismo, la referencia a grupos de sociales locales, la evaluación en conformidad con los propios intereses o el simple temor al castigo, parecen fenómenos sin explicación, o bien deben ser catalogados (problemáticamente) como procesos de desaprendizaje o patologías sociales. La idea de un progreso universalista no puede lidiar con la persistencia de formas no universalistas de argumentación.

En el caso de Brunkhorst la construcción que subyace a la orientación universalista de las revoluciones constitucionales se vuelve

también teleológica. El cambio normativo encarnado en las revoluciones constitucionales corresponde a la ejemplificación del *Kantian mindset*. Este esquema cognitivo de carácter trascendental se encontraría presente en las más antiguas épocas de la sociedad. La explosión cultural de la Era Axial se encuentra ya bajo el horizonte de esta suerte de programa universalista². Así, el proceso histórico resulta ser simplemente el escenario en que se realizan más o menos parcialmente estos principios. En palabras de Habermas (2014), este esquema cognitivo surge como un *deus ex machina*.

La noción de *Kantian mindset* resulta restrictiva pues solo los principios universalistas resultan admitidos para concebir el aprendizaje normativo. Todas aquellas expectativas normativas que no caben bajo el marco de este esquema no pueden tener un rol explicativo en la evolución de la sociedad. Cristina Lafont (2014), por ejemplo, hace notar los sesgos de la concepción del *Kantian mindset* al no considerar ideas religiosas como inspiradoras de varias de las revoluciones legales. Al conceder al universalismo la guía de la lógica evolutiva como esquema trascendental que posibilita la práctica normativa y que se hace presente en cada revolución constitucional, Brunkhorst tiene que relegar el rol que pueden jugar en el aprendizaje normativo otro tipo de principios normativos.

El resultado del aprendizaje normativo viene decidido de antemano en el *Kantian mindset*; por tanto, el resto de los esquemas normativos deben subsumirse bajo este o ser ignorados. Las revoluciones legales quitan los velos con que los procesos de selección ocultan e impiden la realización de este esquema categorial que viene ya dado como universal evolutivo. Brunkhorst trasciende lo normativo, renovado esta vez bajo los conceptos funcionalistas de Parsons y una analogía extraída de la biología evolutiva.

² Karl Jaspers (1953) llamó 'Era Axial' a un periodo histórico de transformaciones radicales en varias civilizaciones, que abarca entre el siglo VIII a.C. y III a.C. (Arnason 2005). Durante esta época emergieron las bases de la cultura mundial en el espacio geográfico de Eurasia: aparecieron los profetas hebreos; los textos centrales de la filosofía griega; los textos tempranos de la doctrina de Confucio y Lao-Tse; en India surgieron las enseñanzas de Budha, que dieron pie al desarrollo de filosofías escépticas, materialistas y sofistas; en Irán comenzó la prédica de Zaratustra. La Era Axial fue el momento histórico en que se produjeron las principales concepciones normativas que guiarán a la historia universal. Para un estudio contemporáneo (realizado en términos comparativos y no universalistas) sobre el concepto de Era Axial, puede verse a Eisenstadt (2005).

4. Conclusiones

Las teorías del aprendizaje social pretendían dar cuenta del progreso del razonamiento moral en un contexto histórico. Para ello hacían uso de estrategias de investigación de la psicología del desarrollo, o de la biología evolutiva; tomaban como objeto de estudio, ya fuesen las categorías del juicio moral reflejadas en imágenes del mundo de la vida, las estructuras legales que permitían resolver conflictos sociales, los marcos constitucionales que eran creados luego de las grandes revoluciones, o las narraciones que ponen en juego actores sociales.

Pese a estas diferencias, el rasgo común a ellas era la suposición de que los cambios en las categorías morales que surgen en las sociedades contemporáneas pueden ser descritos mediante una lógica universalista que subyace necesariamente a toda la aparente diversidad de marcos de evaluación normativo.

Esta suposición llevada al ámbito de la investigación empírica e histórica sobrecargaba la reconstrucción histórica, llevándola a dejar de lado diversos fenómenos que eran relevantes. En el caso de Habermas, la referencia a movimientos sociales quedaba eliminada puesto que el peso del cambio en la evaluación moral descansaba en el cambio estructural de las imágenes del mundo, y los intentos de mostrar históricamente estos procesos se mostraban limitados por la selección arbitraria de los argumentos considerados relevantes para conformar tal cambio.

Klaus Eder intentó evitar estos problemas que trasladaron el análisis ya no a las imágenes del mundo sino a los movimientos sociales y su intento de resolver problemas sociales planteando nuevas narrativas sociales. Sin embargo, liberado de los problemas de reconstrucción histórica, el trabajo de Eder tenía una lógica universalista que guiaba su trabajo, al concebir el aprendizaje social como la total inclusión de individuos. Pero puesto que se centraba en narrativas sociales, no podía dar cuenta de la estabilización del aprendizaje normativo en marcos legales e institucionales.

Finalmente, Brunkhorst radicaliza el argumento universalista, al considerar el *Kantian mindset* como una programación social surgida en la Era Axial, es decir, un universalismo surgido en los albores de la civilización occidental. Ello llevaba a desechar las contribuciones de

movimientos religiosos a la formación de las revoluciones legales que son representativas del aprendizaje social y descartar contribuciones desde otras esferas sociales.

En suma, al incluir principios universalistas en la investigación histórica y empírica, estos estudios asumen que estos principios han de realizarse necesariamente, incluso sin que los propios actores sepan que los están llevando a cabo. Desde un punto de vista metodológico, la reconstrucción histórica que realizan estos autores bajo la premisa de una lógica universalista que guía el desarrollo moral sufre de usar argumentos *post hoc*. Omiten distintos casos históricos que representan marcos de evaluación moral que no son correspondientes con principios universalistas. Esto puede observarse en la reciente argumentación que Habermas ha realizado a favor de un rol de la religión en el espacio público, a fin de complementar las falencias de su diagnóstico de la racionalización creciente de la sociedad (Habermas 2008b).

Puesto que los intentos de concebir los cambios en las formas de razonamiento moral en las sociedades modernas de acuerdo a una lógica universalista subyacente, en cualquiera de los intentos planteados por estos autores, parece producir limitaciones para la investigación empírica, una alternativa sería abandonar este supuesto.

Parece posible concebir una idea de aprendizaje normativo, esto es, un estudio del modo en que principios morales adquieren relevancia en los contextos sociales, abandonando la premisa de que estos están guiados por una lógica universalista. No obstante, en el contexto de la Teoría Crítica este supuesto es definitorio de su autocomprensión. Como ha observado Honneth, sin un modelo de progreso racional no puede haber una identidad definida de Teoría Crítica (Honneth 2009). La idea de un aprendizaje normativo desde el punto de vista de la Teoría Crítica se encuentra en la encrucijada entre la pretensión de justificar teorías con fuertes afirmaciones universalistas y la observación del proceso de realización histórica de dichas premisas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnason, J.P. 1979. Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus. *Telos* 39, 201-218.
- Arnason, J. 2005. The Axial Age and its Interpreters: Reopening a Debate (19-51). En Arnason, J., Eisenstadt, S.N. y Wittrock, B (eds.), *Axial Civilizations and World History*. Leiden: Brill.
- Berman, H.J. 1983. *Law and Revolution. The Formation of the Western Legal Revolution*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Berman, H.J. 2006. *Law and Revolution II. The Impact of the Protestant Reformations on the Western Legal Tradition*. Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Brink, B. y Owen, D. 2007. Introduction (1-32). En Brink, B. y Owen, D. (eds), *Recognition and Power. Axel Honneth and the Tradition of Critical Social Theory*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Brunkhorst, H. 2014. *Critical Theory of Legal Revolutions*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Damasio, A. 1996. *El Error de Descarte. La razón de las emociones*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Eder, K. 1983. Collective Learning Processes and Social Evolution: Towards a Theory of Class Conflict in Modern Society. *Tidskrift För Rättssociologi* 1(1), 23-36.
- Eder, K. 1985. The "New Social Movements": Moral Crusades, Political Pressure Groups, or Social Movements. *Social Research* 52(4), 869-890.
- Eder, K. 1987. Learning and the evolution of social systems: an epigenetic perspective (101-125). En Schmid, M. y Wukeits, F. (eds). *Evolutionary theory in social science*. Dordrecht et al: Reidel.
- Eder, K. 1992a. Politics and Culture: On the Sociocultural Analysis of Political Participation (95-120). En Honneth, A., McCarthy, Th., Offe, C. y Wellmer, A. (eds), *Cultural Political Interventions in the Unfinished Project of Enlightenment*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Eder, K. 1992b. Contradictions and Social evolution: a theory of the social evolution of modernity (320-349). En Haferkamp, H. y Smelser, N. (eds), *Social Change and Modernity*. Berkeley: University of California Press.
- Eder, K. 1999. Societies Learn and yet the World is Hard to Change. *European Journal of Social Theory* 2(2), 195-215.
- Eder, K. 2007. Cognitive Sociology and the Theory of Communicative Action. The Role of Communication and Language in the Making of the Social Bond. *European Journal of Social Theory* 10(3), 389-408.
- Eder, K. 2009. Rational action, Communicative Action, and the Narrative Structure of Social Life (45-62). En Tuama, S. (ed.). *Critical Turns in Critical Theory. New Directions in Social and Political Thought*. London: Tauris.
- Eisenstadt, S. 2005. Axial Civilizations and the Axial Age Reconsidered (531-565). En Arnason, J., Eisenstadt, S. y Wittrock, B. *Axial Civilizations and World History*. Leiden: Brill.
- Engelken-Jorge, M. 2016. Two Approaches to Communicative Rationality: Analysing Democratic Deliberation and Collective Learning Processes. *Revista Española de Ciencia Política* 41, 141-158.

- First, R. y McPherson, C. 2010. Toward and Integrated Science of Morality (361-384). En Hitlin, S. y Vaisey, S. (eds). *Handbook of Sociology of Morality*. New York: Springer.
- Forchtner, B., Engelken-Jorge, M. y Eder, K. 2018. Towards a revised theory of collective learning processes: Argumentation, narrative and the making of the social bond. *European Journal of Social Theory* XX(X), 1-19.
- Gould, S.J. 1989. Punctuated Equilibrium in Fact and Theory. *Journal of Social Biology Structure* 12, 117-136.
- Gould, S. J. y Eldredge, N. 1993. Punctuated equilibrium comes of age. *Nature* 366, 223-227.
- Habermas, J. 1989. *Ciencia y Técnica como Ideología*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. 1992. *La Reconstrucción del Materialismo Histórico*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Habermas, J. 1999a. *Teoría de la Acción Comunicativa. Tomo 1*. Buenos Aires: Taurus.
- Habermas, J. 1999b. *Teoría de la Acción Comunicativa. Tomo 2*. Buenos Aires: Taurus.
- Habermas, J. 2002. *Verdad y Justificación. Ensayos Filosóficos*. Madrid: Editorial Trotta.
- Habermas, J. 2008a. *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*. Madrid: Editorial Trotta.
- Habermas, J. 2008b. *Between Naturalism and Religion*. Cambridge, UK: Polity Press
- Habermas, J. 2014. Hauke Brunkhorst's Critical Theory of Legal Revolutions: Some Comments on Theory Construction. *Social & Legal Studies* 23(4), 533-546.
- Haidt, J. 2001. The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgement. *Psychological Review* 108, 814-834.
- Haidt, J. 2008. Morality. *Perspectives on Psychological Science* 3(1), 65-72.
- Hauser, M. 2006. The liver and the moral organ. *Social Cognitive and Affective Neuroscience* 1, 214-220.
- Ho, M.W. y Saunders, P. 1979. Beyond Neo-Darwinism. An Epigenetic Approach to Evolution. *Journal of Theoretical Biology* 78, 573-591.
- Honneth, A. 2009a. A Social Pathology of Reason. On the Intellectual Legacy of Critical Theory (19-42). En Honneth, A. *Pathologies of Reason. On the Legacy of Critical Theory*. New York: Columbia University Press.
- Honneth, A. 2009b. Reconstructive social criticism with a genealogical proviso. On the Idea of 'Critique' in the Frankfurt School (43-53). En Honneth, A. *Pathologies of Reason. On the Legacy of Critical Theory*. New York: Columbia University Press.
- Honneth, A. y Joas, H. 1988. *Social Action and Human Nature*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horkheimer, M. 1973. *Crítica de la Razón Instrumental*. Bs. Aires: Editorial Sur.
- Horkheimer, M. y Adorno, Th. 2006. *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*. Madrid: Editorial Trotta.
- Jaspers, K. 1953. *The Origin and Goal of History*. Massachusetts: Yale University Press.
- Jay, M. 1989. *La imaginación dialéctica. Historia de la Escuela de Frankfurt y el Instituto de Investigación Social (1923-1950)*. Madrid: Taurus.

- Kohlberg, L. 1981. *Essays in Moral Development, vol.1: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. 1992. *Psicología del Desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Koskenniemi, M. 2007. Constitutionalism as Mindset: Reflections on Kantian Themes About International Law and Globalization. *Theoretical Inquiries in Law* 8(9), 9-36.
- Lafont, C. 1993. *La Razón como Lenguaje. Una Revisión del 'Giro Lingüístico' en la Filosofía del Lenguaje Alemana*. Madrid: Visor.
- Lafont, C. 2014. The Cunning of Law: Remarks on Brunkhorst's Critical Theory of Legal Revolutions. *Social & Legal Studies* 23(4), 565-575.
- Marx, K. 1968. *La Ideología Alemana*. Montevideo: Editorial Pueblos Unidos.
- McCarthy, Th. 1991. *Ideals and Illusions: on the reconstruction and deconstruction in contemporary critical theory*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- McCarthy, T. 1998. *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos.
- Owen, D. 2002. *Between Reason and History: Habermas and the Idea of Progress*. Albany: State University of New York Press.
- Parsons, T. 1964. Evolutionary Universals in Society. *American Sociological Review* 29 (3), 339-357.
- Snarey, J. 1985. Cross-cultural universality of social moral development -a critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin* 97, 202-232.
- Strydom, P. 1987. Collective Learning: Habermas's Concessions and Their Theoretical Implications. *Philosophy and Social Criticism* 13(3), 265-281.
- Strydom, P. 1992. The Ontogenetic Fallacy: The Immanent Critique of Habermas's Developmental Logical Theory of Evolution. *Theory, Culture & Society* 9, 65-93.