

Racionalidad, diálogo y acción: Habermas y la pedagogía crítica

EDUARDO S. VILA MERINO

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, España

1. El contexto: teoría crítica y racionalidad emancipatoria

Este texto pretende reivindicar el papel teórico de Habermas, sobre todo a través de su Teoría de la Acción Comunicativa, como referente en la construcción de teorías educativas críticas, para lo cual en primer lugar se analizan sucintamente sus principios epistemológicos y su vinculación con la educación, para después adentrarnos en ofrecer una mirada a algunas de las corrientes más importantes de la pedagogía crítica de corte comunicativo de los últimos 25 años, de forma que se pueda ver una panorámica de las aportaciones más importantes y sus implicaciones educativas.

Para ello comenzaremos estableciendo algunos precedentes que le dan sentido y fundamento a las teorías habermasianas de corte comunicativo crítico. Así, durante el siglo XIX, el paradigma cartesiano sobre la razón, que dejó sus huellas en los empiristas ingleses e incluso en Kant, fue puesto en entredicho, sobre todo en lo concerniente a su énfasis subjetivista, que concibe al pensador solitario como marco ideal para la reflexión. Fue Hegel quien demostró el carácter histórico-social de la formación y organización de la conciencia, labor continuada y trascendida por Marx con posterioridad. En palabras de McCarthy (1992, p.449): *el tipo de racionalidad que este modelo lleva anejo es la racionalidad 'cognitiva instrumental de un sujeto capaz de obtener conocimiento acerca de un entorno contingente y hacer un uso efectivo de ese conocimiento adaptándose inteligentemente a, y manipulando, ese entorno*. Sin embargo, para Habermas el concepto de racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento o la adquisición del mismo que con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y acción hacen uso del conocimiento, por lo que constituye una visión menos utilitarista y más procedimental.

Pero, volviendo a Kant, hay que decir que este llegó a relacionar la razón con la capacidad de utilizar ideas como principios regulativos del pensamiento. Recogiendo y transformando esta concepción kantiana, dentro de la filosofía actual la razón sigue siendo un eje fundamental de la reflexión postmetafísica. De esta manera, herederos de la modernidad tradicional (aunque lo expliciten más o menos), postmodernos y creadores de nuevas formas o transformaciones del proyecto ilustrado, sí parecen coincidir en varios puntos en torno a lo racional:

- a) La razón debe entenderse como realidad mediatizada culturalmente y construida de manera intersubjetiva en el marco de comunidades generadoras de significados compartidos.
- b) La contextualización y el carácter procedimental de la razón se convierten en elementos fundamentales para su definición y delimitación conceptual, así como en cuanto a su relación con las prácticas sociales establecidas y emergentes.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 56/3 – 15/10/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

- c) Como consecuencia de lo anterior, la crítica de la razón debe realizarse de manera conjunta con análisis sociales, culturales e históricos.

A partir de aquí, y como dice McCarthy (1992), existe un gran desacuerdo entre los que, siguiendo la estela de Nietzsche y Heidegger, atacan de raíz las concepciones ilustradas de razón y sujeto racional, poniendo por el contrario énfasis en lo particular, lo variable, lo múltiple, lo normalizado, lo diferente y lo contingente, como le sucede al contextualismo de Rorty, la genealogía de Foucault y el deconstruccionismo de Derrida, lo que a veces lleva a dejar de lado las construcciones sociales en materia de democracia y derechos humanos, al ejercicio de reduccionismo pesimista que suponen las posturas reproduccionistas o al cuestionamiento irracional que relativiza las prácticas sociales. Por otro lado están los que, de la mano de Hegel y Marx, parten de las mismas para transformarlas mediante procesos sociohistóricos. Es aquí donde podemos situar los intentos de la Teoría Crítica mediante su crítica a la razón instrumental y, posteriormente, la concepción habermasiana de racionalidad comunicativa. Lo que pretende Habermas es repensar la *interdependencia de las estructuras socioculturales y las acciones individuales, de los cambios globales en los horizontes de significado y de los procesos intramundanos de aprendizaje*. (McCarthy, 1992, p.15)

El propio Foucault consideraba el problema de la razón, en cuanto a sus usos, consecuencias históricas y límites, como el problema central de la filosofía contemporánea, pero centrándose en la huida de toda construcción o estructura formal con pretensiones universales, justo lo contrario que Habermas, que une a sus pretensiones universalistas (aunque sin obviar la contingencia de los procesos socioculturales y la necesidad de su re-visión crítica permanente) el carácter sustancial de las prácticas sociales y la responsabilidad que debe ser inherente a nuestro compromiso con dichas prácticas.

Todo esto comenzó en Habermas a través de su obra 'Conocimiento e interés', que representó su primera síntesis holística para tratar de crear una teoría crítica de la sociedad a partir de la diferenciación de tres intereses (enfoques): técnico, interpretativo y crítico. Pero, como el propio Habermas (1989a) reconoció después, fundamentar una teoría crítica de la sociedad por vía de una teoría del conocimiento fue una especie de callejón sin salida.

No obstante, y siguiendo a Giroux (1992), no me resisto a caracterizar, completando todo lo anterior, algunas implicaciones de las tres racionalidades que emergen de los enfoques definidos, dentro del ámbito educativo.

Para la racionalidad técnica o instrumental, la teoría educativa debería operar a favor de proposiciones empíricamente comprobables, así como contribuir al dominio y control del ambiente, por lo que la observación y la técnica se convierten en los puntos de partida para la práctica teórica. Por ello el conocimiento, como la investigación científica, es considerado libre de valor, objetivo y neutral, siendo la relación entre las variables puramente empírica y reducible a resultados predecibles. Desde esta perspectiva, por tanto, los educadores pueden operar libres de valores, de manera objetiva, cual técnicos acrílicos. Los daños e injusticias que provoca esta concepción todos las conocemos por haberlas sufrido o verlas todavía desde una indeseada actualidad.

En cuanto a la racionalidad hermenéutica (interpretativa), podemos decir que está fundamentada en la lucha por liberar los conceptos de significado y experiencia de la noción tecnocrática de objetividad y su interés es comprender los patrones de interacción comunicativa y simbólica que dan forma al significado individual e intersubjetivo. De esta forma, las personas son vistas como elementos activos de producción de

significados e interpretación intencional del mundo que les rodea, lo que provoca que el conocimiento sea tratado como un acto social específico, con sus relaciones sociales subyacentes, tan importantes a nivel de aula. Sin embargo, podemos afirmar desde una dimensión educativa que: *La problemática que caracteriza el enfoque de la investigación reflexiva falla al no examinar la naturaleza de su propia ideología y consecuentemente no ha sido capaz de plantear preguntas fundamentales acerca de la naturaleza de la relación entre el Estado y la escuela, los mecanismos de dominación ideológica y estructural en las escuelas, y cómo la relación entre la ideología, la clase y la cultura de las escuelas sirve para reproducir las disposiciones institucionales del statu quo.* (Giroux, 1992, p.240)

Es a partir de aquí que se construye la racionalidad emancipatoria como respuesta crítica a esa deficiencia de la racionalidad hermenéutica, ya que, aunque haya autores que defiendan una inmanencia de la crítica en las posiciones interpretativas o hermenéuticas a través del proceso de reflexión que conllevan, otros consideramos que hay que ir más allá de eso.

La racionalidad emancipatoria, en este contexto, está basada en los principios de crítica y acción. Apunta a criticar aquello que es restrictivo y opresivo y simultáneamente a apoyar la acción que sirve a la libertad y al bienestar individual. (...) la racionalidad emancipatoria plantea su interés en la autorreflexión con acción social diseñada para crear las condiciones materiales e ideológicas en las que existen relaciones no alienantes y no explotadoras. (Giroux, 1992, p.241)

En este sentido, no hay que olvidar que el eje central de la obra de Habermas es construir una respuesta a la crisis de la modernidad, que reconoce como un proyecto inacabado y en el que, sin renunciar a los valores de la Ilustración, debe ser la racionalidad comunicativa su principal valedor, puesto que lo que a él le importaba eran los potenciales de racionalidad de un mundo de vida donde la capacidad de resistencia y transformación pudiera regenerarse a pesar de las circunstancias. (Habermas, 1991)

Cabe, a partir de esta idea, resaltar la diferenciación que hace el filósofo alemán entre los conceptos de sistema y mundo de la vida, puesto que para él es desde el segundo desde donde parte la acción comunicativa. El primero sería aquello sobre lo que los participantes en la interacción se entienden entre sí; mientras, mundo de la vida sería aquello desde donde inician y discuten sus operaciones interpretativas. (Habermas, 1989a) Es decir, la diferencia fundamental entre sistema y mundo de vida se encuentra en que mientras el primero supone un marco de referencia para el entendimiento (o no) de los actores sociales, el segundo implica un marco de reflexión para la acción de los mismos, confluyendo las perspectivas sistémica y fenomenológica. Por tanto, el mundo de la vida indica el trasfondo social, lingüísticamente articulado y colectivamente construido, que configura los significados que usamos en la vida cotidiana y que constituyen la base de nuestro contexto experiencial, por lo que, desde mi punto de vista, debe constituir un punto de análisis fundamental en toda tarea educativa.

Para ello, debemos tener claro que el mundo de la vida es un saber implícito que se halla holísticamente estructurado y que no está a nuestra disposición voluntaria para ser tematizado, lo cual ocurre cuando resulta insuficiente para seguir entendiéndonos o bien se convierte en problemático (Gimeno Lorente, 1995). En definitiva, para Habermas (1987, vol I, p.437): *La racionalización del mundo de la vida hace posible un tipo de integración sistémica que entra en competencia con el principio de integración que es el entendimiento y que, bajo determinadas condiciones, puede incluso reobrar, con efectos desintegradores, sobre el mundo de la vida.* O sea, que debe poseer una naturaleza autocrítica.

2. La Teoría de la Acción Comunicativa y la racionalidad comunicativa

Todo esto emerge de la ya mencionada Teoría de la Acción Comunicativa, que ha supuesto la gran síntesis del pensamiento habermasiano y una de las obras filosóficas clave del último cuarto del siglo XX. Los propósitos de Habermas al desarrollar la Teoría de la Acción Comunicativa él mismo los expone de la siguiente manera (Habermas, 1987, vol. I, p.10):

- Desarrollar un concepto de racionalidad comunicativa que sea capaz de hacer frente a las reducciones cognitivo-instrumentales con que se ha presentado al concepto de razón.
- Construir un concepto de sociedad articulado en dos niveles, que asocie los paradigmas de investigación fenomenológico ('mundo de la vida') con el sistémico ('sistema').
- Bosquejar, sobre este trasfondo, una teoría crítica que analice y explique las patologías sociales existentes desde las paradojas de la modernidad.

El propio Habermas, completando y trascendiendo sus análisis en 'Conocimiento e Interés', propone hacer un giro hacia un paradigma del lenguaje, no entendido éste como un sistema formal de sintaxis-semántica, sino como lenguaje en uso, expresado en actos de habla, que para él son aquellos que cumplen las condiciones necesarias para que un oyente pueda tomar una postura afirmativa frente a la pretensión que a ese acto vincula el hablante. (Habermas, 1984) Es por eso que plantea un marco categorial y una teoría general de la acción comunicativa donde el uso del lenguaje por medio de los actos de habla es el medio vinculante para coordinar las acciones intencionadas de los sujetos a través de la argumentación racional y donde las disputas de intereses son resueltas por medio del mejor argumento y por la búsqueda del consenso, poniendo el mayor énfasis en la interacción de los sujetos con respecto al mundo, con respecto al otro y con respecto a sí mismos y buscando con ello la comprensión de la sociedad y del mundo de manera crítica para darle sentido al proyecto de la Modernidad como proyecto todavía en construcción.

Si partimos de la utilización comunicativa de saber proposicional en actos de habla, estamos tomando una predecisión a favor de un concepto de racionalidad más amplio que enlaza con la vieja idea de logos. (Habermas, 1987, vol I, p.27)

Es en este sentido que la propuesta del filósofo alemán aparece como defensora de los principios de la Ilustración y en especial para ampliar el marco reducido de la racionalidad con arreglo a fines (que Weber llamó 'racionalidad teleológica') y la degeneración acrítrica de la racionalidad instrumental (tan estudiada sobre todo por Horkheimer y Adorno) por medio de la racionalidad comunicativa, con aspiraciones emancipatorias.

Para esta reconstrucción de la racionalidad, Habermas se basa en los planteamientos de Weber, Lúkacs, Horkheimer y Adorno, principalmente, estableciendo un cambio, como comentaba anteriormente, en el modelo de la filosofía de la conciencia centrado en el sujeto que se manifiesta como conocimiento por un modelo comunicativo de acción caracterizado por el uso del conocimiento a través del uso del lenguaje, como medio de coordinación de las acciones entre los sujetos. Así, íntimamente ligado a esto se encuentra el concepto de acción, que ya desde Aristóteles en su 'Ética para Nicómaco' se ha planteado como objeto de comprensión. Weber distinguía cuatro tipos de acciones sociales:

1. Racional con arreglo a fines: determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando esas expectativas como 'condiciones' o 'medios' para el logro de

fines propios racionalmente sopesados y perseguidos. 2. Racional con arreglo a valores: determinada por la creencia consciente en el valor –ético, estético, religioso o de cualquiera otra forma como se le interprete propio y absoluto de una determinada conducta, sin relación alguna con el resultado, o sea puramente en méritos de ese valor. 3. Afectiva: especialmente emotiva, determinada por afectos y estados sentimentales actuales, y 4. Tradicional: determinada por una costumbre arraigada. (Weber, 1944, p.20)

Habermas discrepa de él, manifestando distintos tipos de racionalidad en las acciones hasta llegar a la de la acción comunicativa:

La racionalidad instrumental de una acción se mide por la eficacia en la planificación del empleo de medios para fines dados; la racionalidad electiva de una acción se mide por la corrección del cálculo de los fines para valores articulados con precisión y para medios y condiciones de contorno dados; y la racionalidad normativa de una acción se mide por la fuerza sistematizadora y unificante y por la capacidad de penetración que tienen los patrones de valor y los principios que subyacen a las preferencias de acción. (Habermas, 1987, vol I, p.233)

Pero aclaremos antes de nada estos conceptos. Habermas llama acciones a las manifestaciones simbólicas en las que los actores entran en relación con el mundo de manera significativa. Y cuando habla de mundo, él mismo distingue tres, basándose y reconceptualizando los definidos por Popper (1986) desde una teoría de la constitución de la experiencia (Habermas, 1984):

- a) Mundo objetivo: correspondiente al conjunto de estados de cosas existentes.
- b) Mundo de las relaciones sociales: correspondientes a la red dinámica de interacciones entre sujetos y los grupos.
- c) Mundo subjetivo: correspondiente a la intimidad de los estados de conciencia de los sujetos.

Los actores, por tanto, construyen su relación con el mundo desde la interacción con los objetos (mundo objetivo), con otros actores (mundo de las relaciones sociales) y con su propia conciencia (mundo subjetivo).

Estos tres mundos se encuentran presentes en todo tipo de interacciones sociales, como las que se dan en la escuela. Para Habermas, la manera en que los miembros de una comunidad se ven a sí mismos y a los otros como interlocutores con el mundo objetivo implica estructuras comunes de relación entre los mundos y determina la variedad de formas de interpretación y validez sobre las que puedan hacer juicios. Pero esto es visto desde una óptica desde la cual la diferencia es solamente una posibilidad para los participantes de acercarse y explorar el mundo de los otros, incorporando a su interpretación la del otro de manera que las discrepancias se revisen continuamente, buscando así no el relativismo de las posiciones y argumentos, ni tampoco una artificial coincidencia o negación mutua absoluta, sino más bien una comunicación dinámica en constante fase de reconstrucción, ya que lo que provoca la comunicación es una extensión y cualificación de nuestro mundo de significados, de lo que se deduce su importancia vital para los procesos educativos. El mundo de relaciones e interacciones simbólico-comunicativas en general, en particular en la educación, cobra así un especial valor, determinando la propia calidad de la misma. En este sentido, comenta el propio Habermas:

El punto de vista de que las personas como tales son iguales a todas las demás no se puede hacer valer a costa del otro punto de vista según el cual como individuos son al tiempo absolutamente distintos de todos los demás. El respeto recíproco e igual para todos exigido por el universalismo sensible a las diferencias quiere una inclusión no niveladora y no confiscadora del otro en su alteridad. (Habermas, 1999, p.72)

Otra aportación al respecto es que el conjunto de interrelaciones que se dan entre estos mundos ofrece diferentes tipos de acciones significativas entre los comunicantes. En el ámbito escolar debemos tener en cuenta, en este sentido, tanto el carácter social de todas las acciones (que no por ello tiene que ser al mismo tiempo comunicativo ni educativo) como, a consecuencia de esto, su estructura teleológica, que bien puede estar orientada a fines instrumentales (acciones burocráticas, no educativas) o comunicativos (acciones potencialmente educativas), tal y como describe Gimeno Lorente (1995, p.461 y ss.). Desde este análisis vamos a ver los cuatro tipos básicos de acciones que define Habermas en su Teoría de la Acción Comunicativa:

- Acciones estratégicas, que son las que se efectúan para conseguir un fin determinado, de manera instrumental y sin que tengan porqué casar los medios con los fines. La mayoría de las acciones en el modelo didáctico hegemónico son de este tipo, así como todas las relacionadas con la gestión burocrática de las instituciones, las interacciones de los profesionales en los órganos de decisión o las que, de manera más o menos simbólica, contribuyen al conservadurismo institucional y a sus fines de reproducción. Se trata, por tanto, de acciones que se dan en un marco de relaciones estrictamente funcional.
- Acciones reguladas normativamente, inculcadas por la socialización y que sirven para justificarse a sí mismas a través de las normas que las originan. Aquí es interesante ver estas acciones tanto en los sistemas de relación entre profesionales y participantes en las acciones educativas (o con los contextos de referencia) como en las propias acciones reproductoras y repetitivas que los educadores puedan llevar a cabo instrumentalmente. Otro ejemplo claro de su manifestación puede estar en la determinación de las normas de convivencia o de los reglamentos internos en las instituciones o colectivos.
- Acciones expresivas, en las cuales los actores manejan la manifestación de su subjetividad, se revelan los sentimientos y se percibe la falta de correspondencia entre estos y los actos. En esta categoría sí aparece ya una crítica más elaborada: la de la propia coherencia interna de nuestras acciones, pudiendo verse el inicio de un proceso de autocrítica, imprescindible, como ya se ha dicho, en toda práctica social y educativa. Ejemplificaciones de este tipo de acciones podemos encontrarlas en las reuniones profesionales cuando se habla de la propia experiencia, en la relación con los participantes, etc.
- Acciones comunicativas, que remiten a la situación en que los actores tratan de entenderse desde lo común de sus posiciones, a fin de llegar a acuerdos que les permitan coordinar la acción. Se las llama también acciones conversativas y se las asocia a la investigación racional, al tener la suficiente flexibilidad como para plantear una revisión constante de las posiciones de los comunicantes, de su cultura, para llegar a posturas donde prime la interculturalidad como paradigma cada vez más necesario en la sociedad en que vivimos, y más todavía si cabe si nos circunscribimos al ámbito de la educación social. Se trata, al contrario que las otras, de acciones orientadas al entendimiento y situadas en un marco social, puesto que en la acción comunicativa los participantes no se orientan al éxito, sino bajo la condición de que sus respectivos planes de acción puedan armonizarse entre sí sobre la base de una definición compartida de la situación.

Por lo tanto, se puede afirmar que para Habermas la racionalidad de la acción es la manera en que los sujetos con capacidad de expresarse, hacerse entender y actuar, hacen uso del conocimiento a través de

la manifestación simbólica y significativa de sus relaciones con el mundo objetivo, con otros sujetos y consigo mismos. Esto significa que la coordinación de la acción puede conseguirse bien fruto de influencias externas de unos actores sobre otros (acción monológica) o bien fruto de un saber común y, por lo tanto, dialógico (acción comunicativa).

En síntesis, podemos entender que la Acción Monológica:

- Produce una influencia inducida, intencional e instrumentalizada en el otro.
- Lo importante es el éxito de esa influencia, quedando la razón relegada a un segundo plano y objetivando así el contexto donde se da la misma.
- Por lo tanto, los acuerdos no se dan en posiciones de equidad o donde se busque el entendimiento o la justicia en las relaciones sociales.
- Esa instrumentalización de las relaciones hace ver a los demás actores como medios o limitantes para el logro del éxito del plan establecido.

Y respecto a la Acción Comunicativa, añadimos comparativamente que en ella:

- Existe una reciprocidad en la interacción de los participantes en la cual las convicciones se comparten intersubjetivamente.
- Los acuerdos se basan en ese reconocimiento intersubjetivo con pretensiones de validez susceptibles de crítica.
- Por lo tanto, los acuerdos no se dan unilateralmente sino a través de un saber válido a través de argumentos y vinculado intersubjetivamente.
- Esa actitud de entendimiento torna en interdependientes a los participantes en la búsqueda de un consenso para sus convicciones en la comunicación

Pero no podemos olvidar que las acciones (monológicas o comunicativas) se dan dentro de sistemas sociales concretos. En este sentido, y siguiendo nuevamente a Habermas, Gimeno Lorente (1995) manifiesta que las propiedades constitutivas de los sistemas sociales son las siguientes:

- a) El intercambio de los sistemas de sociedad con su ambiente transcurre en la producción y en la socialización, a través de pretensiones de verdad y de rectitud normativa.
- b) El sistema social altera sus patrones normativos al modificarse sus imágenes del mundo.
- c) El nivel de desarrollo de la sociedad dependerá de la capacidad de aprendizaje institucional adquirido por esa sociedad.

Esto quiere decir que para construir una ciencia social crítica, una teoría crítica de la sociedad, es fundamental la educación social, al ser esta la que determina los mecanismos de socialización, permite la reestructuración de los enfoques normativos y resulta fundamental para la transformación de las instituciones base de dicha sociedad. En este sentido, Habermas no niega el carácter conservador de las instituciones y el uso reproductor de los agentes sociales hegemónicos: *Los modelos culturales se reproducen en las estructuras de personalidad mediante 'agentes' de socialización y prácticas de enseñanza.* (Habermas, 1989b, p.97) Pero sí tiene claro que es mediante la crítica como este

conservadurismo deja paso a una concepción dinámica de la sociedad y del crisol cultural emergente en la misma: *La peculiaridad de la crítica, en su doble función, consiste en disolver por medio de la crítica de las ideologías o analíticamente las pretensiones de validez que no pueden justificarse por medios discursivos, pero al mismo tiempo en desligar la tradición de sus potenciales semánticos.* (Habermas, 1989b, p.91)

Y es ese componente crítico de la razón comunicativa lo que también le da identidad y coherencia, además de su carácter procedimental y discursivo. En definitiva, se trata de trascender la feroz crítica a la razón surgida sobre todo desde las posiciones postmodernistas y neoconservadoras: *El concepto de razón comunicativa (...) que apunta más allá de la razón en el sujeto, tiene como fin sacarnos de las paradojas y nivelaciones en que por su carácter autorreferencial se ve envuelta la crítica radical a la razón.* (Habermas, 1989c, p.400)

De esta manera, partiendo de todo lo anterior surge inmediatamente una pregunta: ¿cómo se puede desvelar la racionalidad de la acción por medio del análisis del uso del lenguaje que se manifiesta mediante actos de habla, tal y como vimos anteriormente? Para dar respuesta a esta cuestión el filósofo alemán desarrolló lo que se conoce como 'pragmática formal del lenguaje', partiendo para ello de la filosofía analítica y, más específicamente, de la teoría del significado. La intención era, como expresa el propio Habermas (1987, vol.I, p.318), *elaborar una teoría de la comunicación que pudiera utilizarse para una teoría sociológica de la acción si se logra mostrar de qué forma los actos comunicativos, esto es, los actos de habla, o las manifestaciones no verbales equivalentes, cumplen la función de coordinar la acción contribuyendo así a la estructuración de las interacciones.* De ahí que esta pragmática podamos considerarla como un conocimiento transdisciplinar que se refiere a una reconstrucción racional de los tipos de actos de habla que se vinculan a una tipología de acciones globales, con el fin de modelar una teoría de la acción comunicativa que sirva de teoría crítica de la sociedad postindustrial e informacional.

Ahora bien, el análisis de la pragmática formal conjuga las pretensiones de validez de los enunciados o actos de habla con las diferentes condiciones de significado, y dichas pretensiones de validez (formadas bajo los aspectos universales de verdad, veracidad y exactitud) están conectadas internamente con razones, puesto que tal pretensión sólo puede ser rechazada en forma de una crítica argumentada y así sucesivamente. Es aquí donde cobra también total vigencia lo explicitado años atrás por Adorno (1973, p.82): *La educación en general carecería absolutamente de sentido si no fuese educación para una autorreflexión crítica.*

De esta forma, para Habermas, cuando entendemos una razón es inevitable no tomar una postura ante ella y frente a las interpretaciones que emerjan de la misma por parte del resto de los participantes sociales. Como hemos visto, para el filósofo alemán todo conocimiento está siempre sujeto a la crítica racional abierta de sus pretensiones de validez y deberá ser aceptado como válido mientras no se pruebe su invalidez completa o parcial. La reflexividad no es un privilegio de ninguna persona o grupo, y el conocimiento previo no puede constituir una razón de exclusión de ningún posible participante en procesos de análisis y toma de decisiones de interés común, lo cual debiera tenerse muy presente en las relaciones educativas, puesto que desde este punto de vista: *Una norma es válida cuando todos pueden aceptar libremente las consecuencias y efectos colaterales que se producirán previsiblemente del cumplimiento general de una norma polémica para la satisfacción de los intereses de cada uno.* (Habermas, 1985a, p.116)

3. Algunas aportaciones de la Teoría de la Acción Comunicativa a la pedagogía crítica

La racionalidad tiene así, como hemos visto, un carácter no sustantivo, sino procedimental y comunicativo. Dicho de otra manera, no hay (ni, desde mi punto de vista, debiera haber) ningún saber que permita resolver las cuestiones políticas como cuestiones técnicas, ni existe ningún colectivo que pueda reivindicar la pertenencia en exclusividad de la comprensión de las situaciones sociales y las respuestas a las mismas, sobre todo teniendo en cuenta el creciente grado de complejidad que están adquiriendo los procesos sociales y políticos actuales. Existe, en todo caso, un saber común, pero con unos prerrequisitos y características muy determinadas:

Un saber 'común' tiene que satisfacer condiciones bien exigentes. Pues no sólo estamos ante un saber 'común' cuando los participantes concuerdan en algunas opiniones; tampoco cuando saben que concuerdan en ella. Llamo común a un saber que funda un acuerdo, teniendo tal acuerdo como término de un reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica. Acuerdo significa que los participantes aceptan un saber como válido, es decir, como intersubjetivamente vinculante." (Habermas, 1989a, p.481)

Desde aquí la democracia radical deliberativa y participativa sería una consecuencia de la necesaria exigencia ética comunicativa, lo cual provocaría que ninguna persona o grupo que sea afectado pueda ser excluido de la construcción social de problemas comunes y la búsqueda de estrategias para sus soluciones, promoviendo así formas educativas interculturales, lo que conlleva la realización de un esfuerzo significativo para minimizar, erradicar o transformar los elementos de coerción existentes en las estructuras y formas de relación dadas.

Esto significa que ya no cabe, en ninguna esfera, la asunción y defensa de posiciones asépticas de inmaculada vestimenta recubierta de objetividad, siendo ésta, en todo caso, fruto del consenso intersubjetivo desde la reinterpretación y reconstrucción crítica de un conjunto de significados compartidos desde un marco referencial y contextual común, lo cual es fundamental desde el punto de vista de la investigación social y educativa. Pongámonos en el caso que describe Young (1993): un investigador observa una situación social concreta, para lo cual pretende obtener cierto privilegio epistémico, en el sentido de intentar tener una actitud objetiva, necesaria para el fin pretendido, frente a la situación observada y los sujetos que participan en la misma. Lo que a continuación no podemos pretender es no reconocer explícitamente y ser conscientes de que con ello lo que se consigue es deshumanizar ontológicamente a los sujetos de la investigación, convirtiendo la situación observada en un elemento de privilegio en la interacción debido a la situación asimétrica de la misma (lo cual resulta más patente si lo llevamos al terreno de la pedagogía social como disciplina), sin olvidar los presupuestos éticos en torno a la participación real y la necesidad de que las voces de todos los actores sean expresadas y tenidas en cuenta en dicho proceso de investigación, así como las particularidades derivadas del contexto de acción donde se encuentre envuelta la misma. No podemos olvidar que *la interpretación depende racionalmente del contexto, y los supuestos ontológicos de los hablantes sobre los oyentes, y viceversa, forman parte de ese contexto.* (Young, 1993, p.51) Esto, como decía, si lo llevamos a la escuela, además de crear problemas en la validez de las investigaciones, puede conllevar la irracionalidad y la falta de perspectiva crítica en las interacciones, al producirse más una actitud de aceptación pasiva desde los argumentos (en el caso 'positivo') o la mera imposición (en los negativos) de la perspectiva del investigador o docente.

Sintetizando, y de nuevo de la mano de Habermas, podemos decir que el concepto de racionalidad comunicativa lo que nos permite es hacer del diálogo intersubjetivo una fuente de entendimiento y enriquecimiento de nuestras interacciones sociales, así como de la generación y construcción de significados que conforman las redes a través de las cuales se configura la cultura como punto de encuentro constitutivo de lo humano desde el lenguaje. Pero eso sí, sin olvidar (y menos en educación), el hecho de que mientras un hablante puede garantizar sus pretensiones de verdad y rectitud por medios discursivos, las de sinceridad sólo se muestran desde la coherencia entre el decir y el hacer. (Habermas, 1985a)

Pero claro, ante estas pretensiones de validez y coherencia interna no debemos olvidar que el proyecto pedagógico institucional recoge siempre el modelo de racionalidad hegemónico, tanto estructural y normativamente como en la práctica cotidiana, que en este caso surge de la instrumentalización a la que, no obstante, los movimientos críticos se han opuesto aportando alternativas con argumentos científicos e ideológicos suficientes como para constituir plataformas de desestabilización de las concepciones neoconservadoras dominantes y desarrollar en la ciudadanía la conciencia crítica que permita construir procesos racionales que humanicen a la propia razón (Maturana, 1994). En palabras de Gimeno Lorente:

el mundo de la vida social sufre los fenómenos de colonización racional al imponer los subsistemas funcionales de la Economía y el Estado sus propios criterios de racionalidad instrumental. Criterios como el de 'eficacia', 'rentabilidad' y 'calidad de educación' subyacen en los planteamientos de las reformas educativas, una veces explícita y otras implícitamente. Concretamente, el discurso de la calidad ha sustituido ideológicamente al de la igualdad. (...) En la actualidad, en los países postindustriales las ideas-valor del individuo –que Habermas describe como 'individualismo posesivo'–, el rechazo de la intervención pública en la economía y el neodarwinismo social (...) Sólo en la dialéctica social cabe la esperanza de una forma de racionalidad superadora de estos reduccionismos estructurales, y en esta dialéctica es donde se inscribe la concepción habermasiana de una racionalidad comunicativa. (Gimeno Lorente, 1995, p.516-517)

En este sentido, con anterioridad analizamos los cuatro tipos de acciones que distingue Habermas: comunicativas, estratégicas, reguladas por normas y dramáticas. Desde el punto de vista educativo sólo las acciones susceptibles u orientadas al entendimiento pueden considerarse como acciones que desarrollan las habilidades comunicativas que, a su vez, dependen para su desarrollo de habilidades construidas colectivamente, a través del consenso proporcionado por la coordinación de acciones que conlleva el diálogo intersubjetivo. Como dice el propio autor:

La competencia cognitiva se forma en el trato manipulativo con los objetos de la naturaleza externa; las competencias interactiva y lingüística se forman en el trato con los sujetos comunicativamente socializados y con sus emisiones y manifestaciones. (Habermas, 1989a, p.167)

Esta afirmación, desde mi punto de vista, tiene mucho que ver también con los principios histórico-culturales de L. S. Vigotsky (a pesar de que desde el punto de vista del desarrollo evolutivo de los individuos Habermas se basó sobre todo para sus análisis en Piaget y Kohlberg, principalmente en los estadios del desarrollo moral que definió el segundo, con todo su valor psicológico pero también con las limitaciones inherentes a sus concepciones etapistas), pero posteriormente desarrollaré un análisis de sus puntos en común o convergentes. Por ahora, lo que podemos afirmar es que el aprendizaje que se deriva del uso y desarrollo de las habilidades comunicativas es el aprendizaje dialógico (Aubert y otras, 2004).

En todo caso, hay que insistir en la consideración de la modernidad como un proyecto inacabado, a la manera habermasiana. La postmodernidad implica filosóficamente determinados impulsos y perspectivas

de análisis que es necesario tener en cuenta y resultan muy valiosos, pero siempre, y sobre todo en el mundo educativo, sin dejar de lado las pretensiones de igualdad, libertad y justicia social.

Con este panorama surge la pedagogía crítica actual, y fundamentalmente el que ha sido denominado enfoque crítico comunicativo, a través del cual se nos plantea una nueva visión de la Modernidad sustentada en la razón comunicativa a partir del desarrollo de una nueva teoría de la crítica y una ética procedimental basada en el diálogo y en la profundización de la democracia radical como medio de favorecer el progreso social y el desarrollo de los individuos. De esta manera, como comentan Giroux y Flecha (1992), la nueva teoría crítica se fundamenta en una visión política amplia que permita la resistencia y la lucha contra las desigualdades e injusticias.

4. Pedagogía crítica y enfoque dialógico.

Desde esta perspectiva, la función social de la Educación es vista a partir de la producción de mundos de significados y redes sociales de relaciones construidas desde las interpretaciones y acciones de los actores sociales, reconociéndose el carácter intencional y político de toda actividad educativa y la necesidad de desarrollar a través de la misma procesos de transformación hacia una sociedad más democrática, los cuales se aprenden *mediante un meditado compromiso con la consciente actividad diaria de luchar por un conjunto más justo de relaciones económicas, políticas y culturales.* (Apple, 2001, p.106).

Todo esto modifica también sustancialmente la visión sobre la función social de los centros educativos, que pasan a considerarse comunidades autónomas de aprendizaje regidas por procesos democráticos y deliberativos donde se busca la participación de todos los miembros de la comunidad (Apple y Beane, 1999), ampliándose este 'status' al contexto inmediato y a los movimientos sociales del mismo.

Un modelo democrático en la gestión y la participación debe conllevar también otra manera de configurar las relaciones en el centro y en el aula. De esta forma, la horizontalidad de la relación docente-discente se debe tornar inherente al proceso pedagógico y la participación activa en la elaboración social del conocimiento en base al diálogo intersubjetivo debe ser un eje fundamental en la práctica educativa. Lo mismo le sucede al papel del profesorado, que se entiende como un facilitar del diálogo entre los participantes, guía en los aprendizajes y mediador en la construcción y reconstrucción del conocimiento, asumiendo su rol como intelectual transformativo, como diría Giroux (1992), y dinamizador cultural.

El aprendizaje entre coetáneos se convierte, como ya se ha comentado, y siguiendo a Vigotsky, en fundamento de una visión de la enseñanza como algo compartido, horizontal y donde se busca la igualdad a través del respeto y la valoración de las diferencias, pretendiendo una convergencia entre los intereses individuales y los colectivos (Ayuste y otros, 1994). Así, entre los autores más representativos históricamente de esta corriente podemos citar, como ejemplos, a Giroux, Apple, McLaren, Kemmis o Freire, al que muchos consideramos uno de los intelectuales y pedagogos más importantes del siglo XX.

En cuanto al currículo, este no se basa únicamente en los aspectos cognitivos e instrumentales de la cultura, sino en todos los componentes de la interacción, incluyendo las emociones y todas las dimensiones del ser humano. Las exigencias de la sociedad de la información y los cambios que está produciendo en las formas de producción y gestión del saber también son recogidas en esta visión, pero siempre dentro de una

concepción dinámica y crítica. El currículo, en definitiva, se configura como un punto de encuentro intercultural, común para todas las personas y donde todas las voces confluyen y participan en su construcción desde su diversidad experiencial y cultural.

Por lo tanto, y a modo de síntesis, la pedagogía crítica comunicativa actual lo que pretende es articular un lenguaje crítico para que los educadores analicemos y desarrollemos nuestro discurso y nuestra acción como una forma de política cultural y contestación ideológica (Giroux, 2001), lo cual nos debe permitir analizar y comprender la relación dialéctica existente entre estructura social y acción humana, puesto que los seres humanos no somos considerados entes pasivos de reproducción social, sino creadores de significados, sujetos con capacidad crítica y competencia comunicativa (a la manera habermasiana) para la transformación social a través de prácticas emancipatorias.

Y esto nos lleva de nuevo a la definición del aprendizaje dialógico que emerge de esos principios habermasianos, con la influencia intelectual añadida de Vigotsky y Freire, entre otros. Filosóficamente, el término dialógico hace referencia a acciones que tienen lugar por medio del diálogo y la argumentación entre varias personas o colectivos y cuyos resultados se aceptan como válidos para las mismas, en contraposición con la visión monológica, tan extendida en la práctica educativa, en la cual la validez viene determinada por el razonamiento individual aislado. De esta manera, Flecha y Tortajada (1999, p.22-23) han analizado el aprendizaje dialógico con acierto, destacando en el mismo los siguientes principios:

- a) El diálogo igualitario. Las diferentes aportaciones son consideradas en función de la validez de los argumentos y no desde criterios como la imposición de un saber culturalmente hegemónico. No se establece ninguna relación autoritaria o jerárquica en la que el profesor determine lo que es necesario aprender y marque tanto los contenidos como los ritmos de aprendizaje.
- b) La inteligencia cultural. Es un concepto más amplio de inteligencia que los habitualmente utilizados, no se reduce a la dimensión cognoscitiva basada en la acción teleológica, sino que contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana. Engloba a la inteligencia académica y la práctica y las demás capacidades de lenguaje y acción de los seres humanos que hacen posible llegar a acuerdos en los diferentes ámbitos sociales.
- c) La transformación. El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. Es un aprendizaje que se basa en la premisa de Freire (1997) de que las personas somos seres de transformación y no de adaptación. La educación y el aprendizaje deben ir enfocados hacia el cambio para romper con el discurso de la modernidad tradicional basado en teorías conservadoras que negaban la posibilidad de transformación con argumentos que sólo consideraban la forma como el sistema que se mantiene a través de la reproducción o bien desde el punto de vista de que nosotros debemos ser objeto de una concientización por parte de algún líder carismático o profesor inquieto que nos iluminará con su sabiduría abriéndonos los ojos a la realidad. La modernidad dialógica defiende la posibilidad y conveniencia de las transformaciones igualitarias que sean resultado del diálogo.
- d) La dimensión instrumental. No se contrapone a la dialógica. El aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que se acuerde aprender. Así pues, incluye la parte instrumental que se ve intensificada y profundizada desde la crítica a la colonización tecnocrática del aprendizaje.

- e) La creación de sentido. Para superar la colonización del mercado y la burocrática y, de este modo, evitar que se imponga una lógica utilitarista que se reafirme a sí misma sin considerar las identidades e individualidades que todos poseemos hay que potenciar un aprendizaje que posibilite una interacción entre las personas dirigida por ellas mismas, creando así sentido para cada uno de nosotros.
- f) La solidaridad. Como expresión de la democratización de los diferentes contextos sociales y la lucha contra la exclusión que se deriva de la dualización social, es la única base en que se puede fundamentar un aprendizaje igualitario y dialógico.
- g) La igualdad de diferencias. Es contraria a la adaptación a la diversidad que relega la igualdad y que ha regido algunas reformas educativas. La cultura de la diferencia que olvida la igualdad lleva a que, en una situación de desigualdad, se refuerce como diverso lo que es excluyente, adaptando y no transformando y creando, en muchas ocasiones, mayores desigualdades.

Como decía, esta concepción requiere entonces de un proceso dialéctico que se debe apreciar en el hecho de que los niveles nuevos de aprendizaje no sólo implican la ampliación de las posibilidades de opción, sino también la aparición de problemas nuevos. (Habermas, 1985b, p.166)

5. A modo de conclusión

Por último, cabe incidir en el carácter crítico-ideológico de la racionalidad comunicativa al estar libre, por definición, de situaciones de dominio e injusticias y, a su vez, hacer de la intersubjetividad y del consenso bases epistemológicas y axiológicas del quehacer educativo. Ignorar esto es ignorar nuestras ansias emancipatorias, nuestros deseos de libertad y de respuesta frente a la opresión y a la violencia de las acciones orientadas al poder y la segregación. Es cierto que muchas críticas a este modelo se basan en la irrealidad o visión utópica que suponen las condiciones ideales de comunicación que esta perspectiva exige, pero yo considero que se trata de establecer referentes teóricos críticos claros en la educación social, a nivel epistemológico, axiológico e incluso ontológico, como los que supone la Teoría de la Acción Comunicativa, para que nos ayuden a ir construyendo prácticas sociales y educativas críticas coherentes con dichos planteamientos y las condiciones que plantean, preñadas de ética e interculturalidad, planteadas desde cuestiones como las siguientes:

- La racionalidad, que como hemos visto para Habermas (1987) tiene menos que ver con el conocimiento y su adquisición que con el uso que hacen del mismo las personas, el cual puede tanto estar supeditado a unos fines (uso instrumental) como al entendimiento (uso comunicativo), factor este último fundamental en el terreno educativo.
- La argumentación, que ligada a lo anterior, conlleva además pretensiones de validez sobre la comunicación, las cuales se diferencian de las pretensiones de poder en que mientras las segundas se dan o intentan dar por imposición, las primeras utilizan como medio el diálogo.
- La acción comunicativa, en la cual presuponemos desde el inicio una visión comunicativa crítica donde los participantes pueden llegar a acuerdos de manera intersubjetiva y sobre la base de un mutuo entendimiento en sus relaciones con el mundo.

- La preocupación en torno a la colonización de los mundos de vida por los sistemas que estos mismos han ayudado a generar, sobre todo en lo referente a la lucha contra las desigualdades y el cumplimiento de los derechos humanos, especialmente con respecto a las personas socialmente marginadas o desfavorecidas.
- Desde el punto de vista de la acción educativa, esto supone además, incluir en nuestras reflexiones las realidades descriptivas, las normativas y las transformativas, explicitando de esta manera la esencia del pensamiento dialéctico que, tal y como dijera Vigotsky (1995), debe tener en cuenta el pasado para comprender el presente y vertebrar un futuro mejor.

De ahí que haya que insistir en la construcción polivocal de la realidad social y educativa, generada desde nuestras distintas percepciones en situaciones dialógicas de aprendizaje y formación continua, así como desde la construcción de discursos propios a partir de las historias, experiencias, intereses, diferencias, confluencias, pasiones, conflictos, consensos y realidades que se pueden dar en el espacio de convivencia en el que nos encontramos inmersos y los significados que compartimos a través del mismo.

Por tanto, desde este compromiso personal y colectivo resulta imprescindible profundizar en los fundamentos interdisciplinares, desde los tamicos ya aludidos de la epistemología y la axiología como referentes primeros e imprescindibles en el análisis y puesta en práctica de todo acto educativo, que constituyen nuestra base para seguir mejorándola y, sobre todo, para ir creando, desde la recreación de esas teorías, interpretaciones de las mismas contextualizadas en el mundo educativo. Generar un saber debe significar, como dijo Bourdieu (2002) en su último discurso público, generar un saber comprometido y comprometer un saber. Es pues mi deseo el que estas palabras sirvan para aportar algo de luz a ese contar incesante, a esa gran narración en constante desarrollo que suponen la cultura y la educación desde el paradigma crítico para la convivencia y la justicia social en una época tan poco preclara para estas lides.

Bibliografía

- ADORNO, T.W. (1973): *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- APPLE, M y BEANE, J.A. (1999): *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- APPLE, M. (2001): *Teoría crítica y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- AUBERT, A. y otras (2004): *Dialogar y transformar*. Barcelona: Graó.
- AYUSTE y Otros (1994): *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- BOURDIEU, P. (2002): En defensa de un saber comprometido. Los investigadores y el movimiento social. *Le Monde Diplomatique*, nº 76.
- FLECHA y TORTAJADA (1999): Retos y salidas educativas en la entrada de siglo, en VV.AA.: *La educación en el siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- GIMENO LORENTE, P. (1995): *Teoría crítica y educación*. Madrid: UNED.
- GIROUX, H. (1992): *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- _____ (2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- GIROUX, H. A., y FLECHA, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. El Roure, Barcelona.
- HABERMAS, J. (1984): *La reconstrucción del materialismo histórico*. Taurus, Madrid.

- _____ (1985a): *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos, Madrid.
- _____ (1985b): *Conocimiento e interés*. Taurus, Madrid.
- _____ (1987): *Teoría de la Acción Comunicativa. Vols. I y II*. Taurus, Madrid.
- _____ (1989a): *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Cátedra, Madrid.
- _____ (1989b): *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Amorrortu, Buenos Aires.
- _____ (1989c): *El discurso filosófico de la modernidad*. Taurus, Madrid.
- _____ (1991): *Escritos sobre moralidad y ética*. Paidós, Barcelona.
- _____ (1999): *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Paidós, Barcelona.
- MATURANA H. (1994): *El sentido de lo humano*. Dolmen, Santiago de Chile.
- MCCARTHY, T. (1992): *Ideales e ilusiones. Reconstrucción y deconstrucción en la teoría crítica contemporánea*. Tecnos, Madrid.
- POPPER, K. (1986): *El universo abierto: un argumento a favor del indeterminismo*. Tecnos, Madrid.
- VIGOTSKY, L. S. (1995): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- WEBER, M. (1944): *Economía y sociedad*. FCE, México.
- YOUNG, R. (1993): *Teoría Crítica de la Educación y Discurso en el Aula*. Paidós, Barcelona.