

UNIVERSITAT DE BARCELONA

DEPARTAMENT DE TEORIA I HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

PROGRAMA DE DOCTORADO: "INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DE LAS  
PERSONAS ADULTAS" (Bienio 1992-1994)

PARTICIPACIÓN, ACCIÓN COMUNICATIVA Y  
EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Tesi doctoral para optar al título de doctora en: Filosofía y Ciencias de la  
Educación (Ciencias de la Educación)

Presentada por: ANA AYÚSTE GONZÁLEZ

Dirigida por: Dr. MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN y Dr. RAMÓN FLECHA GARCÍA

en cuenta que en una situación ideal de habla no es posible trazar las fronteras de manera tan nítida.

<b>la argumentación como:</b>	<b>descripción</b>	<b>condiciones</b>
Proceso	orientada al entendimiento	de reflexión y de cooperación
Procedimiento	interacción regulada por pretensiones de validez que se han vuelto problemáticas aludiendo a razones	división cooperativa del trabajo (alternancia de roles, emisor/ receptor, proponente/oponente)
Producto	producir argumentos pertinentes	alcanzar el reconocimiento por parte de los participantes

Una lectura errónea de este apartado podría llevarnos a centrar la comunicación y, por tanto, educación, en la adquisición de aquellos conocimientos y habilidades propias de la retórica o del arte de argumentar independientemente de la validez de las razones. De tal forma que las personas o grupos sociales que más dominan el lenguaje serían aquellas que más posibilidades tienen para convencer a un *auditorio universal* independientemente de que sus razones sean o no las mejores. Es el caso de lenguaje experto y del lenguaje burocrático. Por esta razón, Habermas otorga un papel crucial al vínculo entre los argumentos y las pretensiones de validez que hacen a los primeros susceptibles de crítica, como vamos a ver en el siguiente apartado.

### 1.2.3. Pretensiones de validez

La teoría de la argumentación ha de hacer frente a un sistema de pretensiones de validez. Para que se cumplan las condiciones antes analizadas un hablante ha de poder fundamentar sus razones, para eso ha de vincular sus emisiones a pretensiones de validez que puedan ponerse en cuestionamiento. *Una pretensión de validez equivale a la afirmación de que se cumplen las condiciones de validez de una manifestación o emisión* (Habermas 1987:63). Las reacciones permisibles son las posturas de afirmación, negación o la abstención.

Consideremos algunos ejemplos:

- a) La epidemia se debió a una infección de origen bacteriano transmitida de guardería a guardería por el material del servicio de alimentación.
- b) Tengo derecho a revisar la nota del examen.
- c) Esta versión de Hamlet trata mejor el perfil psicológico de los personajes.
- d) García Lorca es un autor de la generación del 27.
- e) Estoy preocupada porque mi compañero está deprimido.

Según la lista de ejemplos, desde el punto de vista de aquello a que podría asentir o podría negar un oyente, obtenemos las siguientes pretensiones de validez: en caso de que (a) tenga sentido de una explicación el oyente toma postura con un "sí" o con un "no" frente a la **verdad** de una proposición. En caso de duda, un análisis médico podría comprobar tal afirmación. Un "sí" o un "no" frente a (b) significa tomar postura frente a una pretensión jurídica, o sea, frente a la **rectitud normativa** de una forma de actuar. En caso de desacuerdo en una calificación, un estudiante apoyándose en la normativa vigente, podría exigir que su profesor justificase su decisión. Una toma de postura frente a (c) significa que el oyente considera o no considera apropiada la aplicación de un

significa que el oyente considera o no considera apropiada la aplicación de un estándar de valor. Se trata de una valoración estética en la que puede haber o no coincidencia, pero en la que los participantes en una discusión deberán aludir a razones (estándares de valor) para mantener su postura. Según como se utilice (d) el oyente se refiere con su toma de postura a una pretensión de verdad, o bien, en el caso de que un profesor corrija a un alumno que no clasifica bien a los autores, en una pretensión de **inteligibilidad** o de corrección en el uso de los medios de expresión. Finalmente, frente a (e) se puede asentir o negar desde el punto de vista de la **veracidad**, pero a diferencia de las anteriores la veracidad de las emisiones expresivas no puede fundamentarse, sino sólo mostrarse. La no veracidad puede *delatarse* en la falta de consistencia entre una manifestación y las acciones vinculadas internamente a ella. La coherencia entre mi comentario (estoy preocupada) y mis actos (interesarme o no por mi amigo) confirmará o negará la veracidad de una expresión de esa naturaleza.

El modo fundamental de estas manifestaciones se determina por las pretensiones de validez que implícitamente llevan asociadas, ya sean de verdad, de rectitud, de inteligibilidad o de veracidad. La fundamentación es algo que sólo puede aclararse recurriendo a las condiciones del desempeño discursivo de pretensiones de validez.

*La fundamentación de enunciados descriptivos significa la demostración de la existencia de estados de cosas; la fundamentación de enunciados normativos, la demostración de la aceptabilidad de las acciones o normas de acción; la fundamentación de enunciados evaluativos, la demostración de la preferibilidad de estos o aquellos valores; la fundamentación de enunciados expresivos, la demostración de la transparencia de las autorepresentaciones, y la fundamentación de enunciados explicativos, la demostración de que las expresiones simbólicas han sido correctamente generadas (Habermas 1987a:65).*

El paradigma de todas las pretensiones de validez es la verdad de las preposiciones, en el sentido de una teoría consensual de la verdad. Condición para la verdad de los enunciados es el potencial de asentimiento de todos los otros. El sentido pragmático-universal de la verdad se mide por la exigencia de alcanzar un acuerdo racional. De esta forma, la verdad no es algo dado de antemano, ni depende exclusivamente de órdenes institucionales superiores al individuo, sino que está en permanente revisión y construcción. En el momento que una pretensión de validez se problematiza y se torna cuestionable, cabe la posibilidad de ahondar en la búsqueda de mejores argumentos que completen o cambien radicalmente aquello que se tenía por verdadero. Es necesario, por tanto, una predisposición abierta a nuevos argumentos y una motivación para hallar cooperativamente la verdad. Esto, en la realidad educativa es, si cabe, más importante, puesto que el proceso de aprendizaje debe abarcar el conocimiento de aquello que, por el momento, damos por verdadero y el procedimiento para llegar a la verdad, entendida ésta dentro de unas coordenadas espacio-temporales y fruto de un acuerdo racional.

Como destaca Bernstein<sup>38</sup>, el sistema educativo reserva esta función a los niveles superiores. Sin embargo, ésta debería extenderse a todo el proceso educativo. De esta forma, la educación no se vería limitada básicamente a la reproducción cultural, sino que tendrían cabida procesos de creación cultural desde los primeros niveles. En educación de personas adultas este análisis tiene todavía más sentido, puesto que nos estamos refiriendo a sujetos educativos con un bagaje cultural y una experiencia vivencial en la mayoría de los casos muy rica.

---

<sup>38</sup> El concepto de reglas distributivas de Bernstein apuntan a la regulación oficial del grado de clasificación de la distinción entre "prácticas pensables" y "prácticas impensables" y, por tanto, del grado de aislamiento entre grupos, prácticas y contextos, y entre principios de comunicación de especialización diferente. El dispositivo pedagógico reproduce esta distinción entre lo "pensable" y lo "impensable". Quienes reproducen el conocimiento legítimo institucionalizan lo "pensable", mientras que quienes producen conocimiento legitiman lo "impensable" (Bernstein 1993). Si bien la producción de conocimiento siempre se ha identificado en los niveles superiores de la educación, eso no significa que niveles inferiores académicamente tengan que limitarse a la mera reproducción. Sobre todo, si partimos de la consideración de que no hay niveles cualitativamente superiores ni inferiores, sino diferentes.

Descubrir el proceso de construcción de la verdad como un proceso cooperativo comporta implícitamente descubrirse como capaz de participar e influir en la realidad. Este descubrimiento puede servir de motivación no sólo en el aprendizaje sino en un abanico más amplio de la realidad social. La concepción compensatoria de la educación de personas adultas alimenta la visión tradicional que las personas tienen de la educación cuando inician procesos de formación. Visión que refuerza la relación jerárquica entre educadores y participantes y en la que los primeros determinan el grado de acción de los segundos. Sin embargo, en la medida que las personas adultas participan de procesos educativos inscritos en una línea crítica y participativa descubren las posibilidades de la educación como campo de acción y no renuncian a su potencial transformador. En un principio, una de las funciones básicas de los educadores es cuestionar los esquemas educativos con los que las personas llegan a los centros. La mayoría de ellas esperan a un profesional experto y distante, unas sesiones abstractas y descontextualizadas, una férrea disciplina y el mayor de los silencios. El choque que supone descubrir exactamente lo contrario genera, en múltiples ocasiones, ciertas resistencias con las que hay que lidiar hasta descubrir los motivos y las ventajas de un proyecto educativo de naturaleza diferente a las experiencias que han podido tener o imaginar anteriormente. Es precisamente la sorpresa que provoca explorar un tipo de relación educativa basada en el diálogo orientado por pretensiones de validez y no por pretensiones de poder uno de los motivos por los que las personas empiezan a confiar en las posibilidades de la educación como un proceso de transformación más amplio.

Habermas plantea una clasificación en cinco tipos de pretensiones de validez con su forma de argumentación correspondiente.

objeto de la argumentación / formas de argumentación	manifestaciones o emisiones problemáticas	pretensiones de validez controvertidas
Discurso teórico	cognitivo-instrumentales	verdad de las proposiciones, eficacia de las acciones teleológicas
Discurso práctico	práctico-morales	rectitud de las normas de acción
Crítica estética	evaluativos	adecuación de los estándares de valor
Crítica terapéutica	expresivas	veracidad de las manifestaciones
Discurso explicativo	-	inteligibilidad o corrección constructiva de los productos simbólicos

(Habermas 1987: 44)

Aunque todas son importantes, vamos a limitarnos aquí a las tres que han sido claves tanto en la obra de Habermas como en la de otros autores: verdad, rectitud y estándares de valor, que, por ejemplo, a grandes rasgos coincide con las esferas de valor de Weber: ciencia, técnica y moral, arte y crítica de arte.

Para las dos primeras, Habermas establece discursos como formas de argumentación, para la tercera designa, por el contrario, la crítica. La diferencia entre discurso y crítica es que, en el primero, se aportan argumentos con la intención de convencer a un auditorio universal. En los campos de la ciencia y la moral hay que llegar a consensuar cosas que son verdaderas o falsas y otras que son buenas o malas; por ejemplo, los abonos son necesarios para la agricultura o los malos tratos a las mujeres han de penalizarse. Por el contrario, en el campo de la estética no es necesario consensuar unos mismos estándares de valor, una misma pintura puede ser objeto de valoraciones muy diferentes sin necesidad de llegar a un acuerdo.

Las emisiones o manifestaciones racionales son accesibles a un enjuiciamiento objetivo. Lo cual es válido para todas las manifestaciones simbólicas que, a lo menos implícitamente, vayan vinculadas a pretensiones de validez. Así, Habermas propone las siguientes pretensiones de validez según las relaciones actor/mundo:

- 1) mundo objetivo (físico) / verdad proposicional
- 2) mundo social (contexto normativo) / rectitud normativa
- 3) mundo subjetivo (al cual sólo el propio sujeto tiene acceso) / veracidad

Una comunicación sólo discurre sin perturbaciones si los sujetos/ hablantes:

- hacen comprensible o inteligible el sentido de sus emisiones,
- reconocen la verdad del enunciado hecho con el acto de habla,
- reconocen la rectitud de la norma,
- no ponen en duda la veracidad de los sujetos implicados.

Las distintas pretensiones de validez sólo se tematizan cuando el consenso de fondo queda puesto en cuestión. Entonces se presentan preguntas como las siguientes. Cuando la inteligibilidad se torna cuestionable: ¿qué quieres decir? ¿qué significa eso?, las respuestas a tales preguntas las llamamos *interpretaciones*. En el caso de que se torne problemática la verdad de un enunciado aparecen preguntas tales como: ¿es eso cómo dices? ¿por qué es así?, a estas preguntas les hacemos frente con *explicaciones y afirmaciones*. Cuando la rectitud se cuestiona, hacemos preguntas como ¿por qué has hecho eso?, a estas preguntas respondemos con *justificaciones*. Cuando finalmente en un contexto de interacción ponemos en cuestión la veracidad del emisor nos

preguntamos: ¿no se estará engañando? ¿nos engaña a nosotros o a sí mismo?. Delante de esas preguntas el emisor ha de estar dispuesto a responder y argumentar sus *motivaciones*.

En la medida que la relación educativa se considera una relación comunicativa, el educador, así como los demás miembros de la comunidad, han de estar dispuestos a contestar ese tipo de preguntas. Sin embargo, como explica Freire, el educador está acostumbrado a desarrollar una pedagogía de la respuesta, por esa razón contesta preguntas que los estudiantes no han formulado y no da lugar a que se planteen otros interrogantes.

*Vivir apasionadamente la palabra y el silencio significa hablar con, para que los estudiantes también hablen con. En el fondo, ellos tienen que asumirse también como sujetos del discurso. Y no como repetidores del discurso o de la palabra del profesor (...). Hay que aprender algunas cuestiones básicas como éstas, por ejemplo: no hay pregunta tonta, ni tampoco hay respuesta definitiva. La necesidad de preguntar es parte de la naturaleza del hombre (...). A veces el propio profesor, frente a la pregunta que no viene bien organizada dibuja una sonrisa, de estas que todo el mundo sabe qué significa por su manera especial de sonreír. No es posible este modo de comportarse porque conduce al silencio. Es una forma de castrar sin la cual no hay creatividad (Freire 1985).*

Las distorsiones más frecuentes que se dan en la comunicación educativa tienen que ver con la problematización de dichas pretensiones. En relación a la inteligibilidad, si bien, por regla general, no podemos hablar de falta de corrección formal en la emisión, el lenguaje escolar se aleja del lenguaje natural de muchos grupos sociales, fundamentalmente de los grupos sociales menos favorecidos. Con ello nos referimos a la distancia que hay entre el código lingüístico de la escuela y el código lingüístico familiar propio de esos

grupos<sup>39</sup>. La falta de comprensión del lenguaje y la falta de respuestas a preguntas como, ¿qué quieres decir? dificulta el proceso de aprendizaje y la paulatina desmotivación de dichos grupos que les lleva a silenciar preguntas de este tipo. Lejos de resolver el problema, la distorsión condiciona la comunicación educativa y agrava las desigualdades en función del nivel de dominio del código lingüístico oficial. Algunos análisis han descalificado a los estudiantes aludiendo a su falta de capacidad, motivación o a las condiciones del entorno, sin embargo otros muestran como el quid de la cuestión está en el código que privilegia la escuela y no en la falta de capacidad de los estudiantes como desarrollaremos más adelante<sup>40</sup>. Por esta razón, es necesario desplazar una pedagogía de la respuesta o de la contestación a preguntas que nadie ha formulado por una *pedagogía de la pregunta* (Freire 1985) que fomenta la participación y la curiosidad necesarias para expresar la creatividad y la cultura que los diferentes grupos sociales poseen.

Cuando se cuestiona la verdad de un enunciado y no se vuelve a recuperar el transcurso de consenso la relación educativa pierde, en parte, su legitimidad y la posibilidad de generar conocimiento. Si después de una afirmación de la siguiente naturaleza: "el progreso se debe a la tenacidad y al empeño de los hombres", una estudiante plantea los siguientes interrogantes ¿es eso verdad?, ¿la mujer no ha tenido nada que ver en el curso de la historia?, ¿por qué se silencia el papel de la mujer? y no recibe ninguna respuesta basada en razones

---

<sup>39</sup> Bernstein analizar este fenómeno a partir de la diferenciación que establece entre discurso pedagógico oficial y discurso pedagógico local. En las relaciones de posicionamiento entre estos dos tipos de discurso pueden darse situaciones de oposiciones y de resistencia o de correspondencia y de apoyo. Aquellos colectivos cuyo discurso pedagógico local es muy diferente al oficial son objeto de múltiples descalificaciones y de los procesos de exclusión interna de la escuela. Mientras que los grupos que dominan el discurso pedagógico oficial porque es similar a que poseen localmente gozan de una situación de privilegio que les da de mayores más posibilidades de éxito y de inclusión que al resto de grupos (Bernstein 1990).

<sup>40</sup> Es el caso de las teorías del déficit que afirman que, en esencia, hay una ausencia de atributos (cognitivos, lingüísticos, culturales) en un grupo y la presencia de tales atributos en otro, lo que lleva al éxito educacional en un caso y al fracaso en otro. Sin embargo, corrientes teóricas más recientes muestran como los motivos del éxito o del fracaso no residen en el origen social de los estudiantes o en la ausencia o presencia de determinados atributos, sino en el hecho de que el currículum dominante de la escuela privilegia a unos grupos determinados y penaliza a otros.

suficientemente convincentes, es muy probable que la relación pierda su potencial comunicativo y educativo al mismo tiempo. Lo mismo ocurre cuando la rectitud de un acto de habla se torna problemática, si un profesor está explicando la importancia de la democracia como forma de gobierno más justa y no deja participar a sus estudiantes, es más, inhibe cualquier posibilidad de interacción que interrumpa su monólogo, difícilmente podrá responder a preguntas del tipo: ¿por qué has actuado de esa manera? ¿no contradice su práctica a su discurso?; La falta de respuestas a tales preguntas pone en evidencia la falta de coherencia. Por último, un profesor nos da razones para poner en entredicho su veracidad, por ejemplo cuando después de expresar su interés por la educación de los estudiantes falta continuamente y de manera injustificada a clase y deja en el aire el interrogante, ¿a quién engaña?.

Para que el aprendizaje se desarrolle en condiciones ideales es preciso hacer frente a tales pretensiones de validez, que deben analizarse a partir de un proceso de fundamentación basado en razones cuando éstas se cuestionan. Sólo así podemos evitar posibles distorsiones que den paso a las *pretensiones de poder* que sustituyan la fuerza de los argumentos por la fuerza de un poder arbitrario en base a la imposición de los intereses de los más fuertes. Algunos ejemplos educativos en los que puede concretarse el hecho de orientarse por pretensiones de poder o de validez pueden ser los siguientes:

	(a)	(b)	(c)	(d)
<b><i>Pretensiones de poder</i></b>	imposición del proyecto institucional	currículum / autoridad científico-técnica	asimilación cultural	intereses corporativos
<b><i>Pretensiones de validez</i></b>	diálogo en torno al proyecto educativo	crear las condiciones para conseguir el mejor currículum	relación intercultural	intereses colectivos de la comunidad educativa

(a) En el caso de un centro educativo orientado por pretensiones de poder, es la "institución experta" la que decide el proyecto educativo y lo que es mejor para los estudiantes independientemente de las opiniones, ideas y experiencias

del resto de los miembros de la comunidad educativa. La democracia interna es puramente formal o se ciñe a aspectos de la organización básica, calendario, planificación de los espacios académicos, fiestas y celebraciones, etc. Sin embargo, no se debaten ni se toman decisiones sobre aspectos relacionados con la filosofía, los objetivos o la metodología del centro como sería propio de una institución educativa orientada por pretensiones de validez. El diálogo en torno al proyecto educativo debería girar alrededor de preguntas como: ¿qué tipo de educación queremos?, ¿en qué tipo de sociedad estamos pensando?, ¿consideramos realmente que la educación que ofrecemos es la mejor o simplemente es la más fácil teniendo en cuenta las condiciones y las características del grupo?, ¿cómo nos organizamos para llevar a cabo nuestro proyecto?. Todas estas cuestiones a su vez van asociadas a pretensiones de validez que las hace susceptibles de crítica.

(b) Muchos profesionales de la educación recurren al criterio de objetividad de la ciencia para legitimar sus propuestas curriculares, ignorando que detrás de una selección determinada además de criterios objetivos hay intereses sociales y personales. El reconocer que hay un supuesto mundo objetivo al que nos tenemos que acercar con intención de verdad, no impide pensar que la realidad está compuesta también de mundos sociales y subjetivos. O acaso ¿las diversas concepciones curriculares están exentas de presupuestos ideológicos, éticos o sociales? Por esta razón, el profesorado no puede imponer sus propuestas avaladas por la autoridad de la ciencia como se hace habitualmente desde pretensiones de poder para, así, mantener su posición de privilegio en el discurso pedagógico. Por el contrario, éste ha de promover las condiciones ideales para que el currículum sea fruto de un pacto entre los todos los miembros de la comunidad educativa con el fin de evitar la arbitrariedad cultural que beneficia, generalmente, a los grupos sociales dominantes.

(c) La escuela, como parte de un proyecto social más amplio, ha tendido a asimilar las diferencias culturales bajo el argumento de que es conveniente

para las diferentes minorías étnicas ya que pueden así integrarse y formar parte como ciudadanos de pleno derecho en la sociedad receptora. Sin embargo, este planteamiento no resiste a preguntas de la siguiente naturaleza: ¿para quién es conveniente?, ¿no es justamente nuestro miedo al “otro” lo que no nos permite relacionarnos de forma igualitaria?, ¿qué entendemos por diversidad y por sociedad multicultural?, ¿acaso existen unas culturas mejores que otras que legitimen el hecho de que se impongan unas sobre otras? Si avanzamos hacia una perspectiva comunicativa que se apoya en el diálogo y en las pretensiones de validez, podremos desarrollar una educación intercultural que tenga en cuenta el derecho de las minorías a conservar su cultura sin que por ello, debamos renunciar al diálogo crítico y al aprendizaje mutuo.

(d) En ocasiones intereses particulares o de grupo, revestidos de argumentos científicos y técnicos, intentan imponerse a los intereses de toda la comunidad. Un ejemplo de esta situación la encontramos en el debate actual sobre los horarios de los centros educativos. Los profesores para hacer valer sus intereses corporativos aluden a argumentos supuestamente objetivos como: “se han de priorizar los grupos de mañana porque es el momento de mayor rendimiento”, sociales: “la escuela no ha de asumir la función de igualdad social y atender a las necesidades particulares de los individuos, sino que ha de ofrecer un servicio educativo homogéneo para el conjunto más representativo de la población que asiste a las escuelas de adultos” (en el caso de muchas de las escuelas que tienen este discurso son jóvenes y mujeres que “disponen”, según ellos, de todo el día) y subjetivos: “aprender supone un esfuerzo”. Ninguno de los argumentos dados hasta ahora resisten un discurso argumentativo basado en pretensiones de validez, puesto que no quedarían suficientemente respondidas preguntas de éste tipo: ¿qué estudios demuestran que es mejor el horario de mañana y en base a qué criterios?, ¿tal vez la escuela no tiene también la responsabilidad de promover la igualdad social a través de la educación?, ¿cuántas personas dejarían de poder participar en educación a causa de esta nueva organización horaria?, ¿por qué el esfuerzo

ha de recaer únicamente en los estudiantes?, ¿significa que no todo el mundo puede estudiar sino está dispuesto o no puede adaptarse a las reglas de las instituciones?, ¿Quién está al servicio de quien?

En resumen, la propuesta de Habermas en torno a la radicalización de la democracia y en relación a las condiciones ideales del habla se fundamenta en actos comunicativos vinculados a pretensiones de validez (y no a pretensiones de poder). Desde esta perspectiva si las emisiones no están sujetas a pretensiones de validez susceptibles de crítica, en la que los participantes puedan posicionarse a partir de una negación o aceptación, el potencial comunicativo queda invalidado y, se convierte en una relación de poder en la que la "coacción" no la ejerce el mejor argumento sino la persona, grupo o institución que tiene más fuerza.

De esto modo, el discurso del educador no puede basarse en pretensiones de poder apoyándose en su criterio de autoridad, sino que ha de fundamentar sus emisiones o actuaciones en pretensiones de validez que permitan el diálogo entre todos los miembros de la comunidad educativa. Por otra parte, todos los componentes educativos (objetivos, filosofía, organización, currículum oculto, metodología,...) han de ser susceptibles de crítica o, lo que es lo mismo, han de estar vinculados a pretensiones de validez para que participantes, profesores, movimientos sociales, políticos, etc., puedan posicionarse de acuerdo o en contra del proyecto educativo y actuar en consecuencia.

La educación desde una perspectiva comunicativa ha de favorecer la creación de una *comunidad comunicativa de aprendizaje* en la que no se da una relación de poder entre profesores y alumnos o entre administradores y profesores sino un diálogo entre iguales en base a intereses compartidos. Por tanto, los argumentos científico-técnicos de los educadores o investigadores no se imponen a los argumentos de los estudiantes, así como los argumentos políticos o económicos no se imponen al de los educadores, sino que todos

forman la base discursiva de un proceso de entendimiento en el que el objetivo último es buscar un acuerdo que respete los intereses de todos los implicados.

En el siguiente cuadro podemos ver cómo se concretan las diferentes pretensiones de validez en el marco de las relaciones educativas:

Pretensiones de validez	Condiciones educativas
Inteligibilidad	Procurar que el código lingüístico utilizado sea comprensible por todos los participantes, mientras se familiarizan con el uso lingüístico oficial
Verdad	Asegurar que aquellas emisiones referidas al mundo objetivo se explican en base a razones que pueden cuestionarse y no a criterios de autoridad científica
Rectitud normativa	Las normas han de producirse por consenso por el conjunto de participantes de la comunidad educativa
Veracidad	La autenticidad en las relaciones personales y la confianza entre los miembros de la comunidad contribuye a fomentar la empatía y la libertad en los procesos de comunicación

El conjunto de pretensiones de validez ha de ser extensible a todas las condiciones educativas, desde las que se producen en el aula hasta las que se dan en espacios de coordinación y de toma de decisiones entre el profesorado o entre el profesorado y el resto de participantes. Así, por ejemplo, en los espacios organizativos y de toma de decisiones en los que participan toda la comunidad educativa debe huirse de un lenguaje experto que distorsione la comunicación, lo que no significa que, poco a poco, no se vaya introduciendo un lenguaje más preciso. En relación a aquellas emisiones que hacen referencia a cualquiera de los tres mundos, el resto de los participantes pueden posicionarse con un “sí” o con un “no” y pedir explicaciones: una demostración, una comprobación de las normas o un ejercicio de sinceridad.

#### 1.2.4. Relaciones con el mundo y aspectos de la racionalidad de la acción

*El concepto de acción comunicativa ha de analizarse siguiendo el hilo conductor del entendimiento lingüístico. El concepto de entendimiento (Verständigung) remite a un acuerdo racionalmente motivado alcanzado entre los participantes, que se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica. Las pretensiones de validez (verdad proposicional, rectitud normativa y veracidad expresiva) caracterizan diversas categorías de un saber que se encarna en manifestaciones o emisiones simbólicas. Estas manifestaciones pueden analizarse más en detalle; por un lado, bajo el aspecto de cómo pueden fundamentarse, y, por otro, bajo el aspecto de cómo los actores se refieren con ellas a algo en el mundo. El concepto de racionalidad comunicativa remite, por el primer lado, a las diversas formas de desempeño discursivo de pretensiones de validez; y por el otro, a las relaciones que en su acción comunicativa los participantes entablan con el mundo al reclamar validez para sus manifestaciones o emisiones; de ahí que la decentración de la visión del mundo se haya revelado como la dimensión más importante de la evolución de las imágenes (Habermas 1987a:110-111).*

Habermas recurre a la *teoría de la argumentación* para mostrar cómo las manifestaciones pueden fundamentarse y, para abordar las relaciones que el actor establece con el mundo, apela a los cuatro conceptos de acción que en las ciencias sociales se han vuelto relevantes: acción teleológica, acción normativa, acción dramática y acción comunicativa.

Con el intento de superar la fuerte influencia de la tradición empirista apoyada en un concepto de racionalidad instrumental en relación a un mundo objetivo, otros planteamientos han introducido de diferente manera la existencia de otros mundos. Popper (1974) es uno de los primeros autores en hacer una propuesta en este sentido. Según Popper podemos distinguir entre los siguientes tres mundos: en primer lugar el mundo de los estados físicos, en segundo lugar en

mundo de los estados de conciencia o de los estados mentales y en tercer lugar, el mundo compuesto por los contenidos objetivos del pensamiento (pensamiento científico, pensamiento poético, y obras de arte). Sin embargo, para Habermas, a pesar de que Popper pone en tela de juicio la convicción fundamental del empirismo, no acaba de superar su huella, puesto que entiende el segundo y el tercer mundo por analogía con el primero, quedando de esta manera atrapado en una concepción excesivamente cognitivista.

De la determinación del estatus del tercer mundo se siguen dos consecuencias importantes: la interacción entre los mundos y el estrechamiento cognitivista que representa la interpretación del tercer mundo de Popper. Por esta razón, Habermas prefiere hablar de mundo objetivo, mundo social y mundo subjetivo.

De los tres mundos, sólo el mundo objetivo puede ser entendido como correlato de la totalidad de enunciados verdaderos, no obstante, los tres mundos constituyen conjuntamente el sistema de referencia que los participantes suponen en común en procesos de comunicación. Con este sistema de referencia, los participantes determinan sobre qué es posible entenderse. Los participantes en una conversación que se entienden entre sí sobre algo, no lo hacen sólo sobre algo en el mundo objetivo, como nos quiere hacer pensar el modelo empirista, sino también sobre algo en el mundo social o en el mundo subjetivo. A diferencia de Popper, que considera un nivel superior del lenguaje cuando se trata de exponer estados de cosas, Habermas considera para todas las funciones del lenguaje, la de exposición, la de apelación y la de expresión un mismo nivel de evolución.

La consideración, por parte de Habermas, de que no existe una jerarquía en los usos diferentes del lenguaje, nos permite avanzar en una concepción en la que todos los participantes pueden referirse a cualquier cosa sobre algo en el mundo. El lenguaje natural recoge toda la experiencia de la humanidad, por lo que la jerga altamente especializada no tiene porque aportar información que pueda considerarse superior a la que ya aporta el propio mundo de la vida, si

bien permite tratar los hechos o las ideas de forma analítica o científica. La posibilidad de que todos los participantes puedan referirse a los contenidos propios del mundo objetivo, significa, en parte, que los acuerdos sobre qué consideramos verdad y/o eficaz no dependen sólo de una comunidad de expertos que dominan un código determinado.

A la luz de las relaciones entre actor-mundo y las pretensiones de validez por las que se rigen, Habermas analiza cuatro de los múltiples tipos de acción planteados por la teoría sociológica: la acción teleológica, la acción normativa, la acción dramática y la acción comunicativa<sup>41</sup>.

1) El concepto de *acción teleológica* ocupa desde Aristóteles el centro de la teoría filosófica de la acción. El actor persigue la consecución de un fin y para ello valora los medios más adecuados a aplicar. La acción teleológica se amplía y se convierte en *acción estratégica* cuando en el cálculo que el agente hace de su éxito interviene la expectativa de decisiones de, a lo menos otro agente, que también actúa con vistas de realización de sus propios propósitos.

El concepto clave es que el actor ha de *optar* entre diferentes opciones. Este modelo de acción es el que subyace a los planteamientos que en términos de teoría de la decisión y teoría de los juegos se hacen en Económica, Sociología y Psicología Social.

El concepto de acción teleológica presupone un actor y un mundo de estados de cosas existentes que pueden ser aprendidos. El modelo dota al agente de

---

<sup>41</sup> El concepto de acción teleológica fue utilizado primero por los fundadores de la economía política neoclásica para desarrollar una teoría de la decisión económica, y por Neumann y Morgenstern para una teoría de los juegos estratégicos. El concepto de acción regulado por normas adquirió su significación en el desarrollo de la teoría sociológica a través de Durkheim (*La división del trabajo social*. 1987. Madrid. Akal) y Parsons (*La estructura de la acción social*. 1968. Madrid: Guadarrama); el de acción dramática, a través de Goffman (*La presentación de la persona en la vida cotidiana*. 1981. Buenos Aires: Amorrortu), y el de acción comunicativa, a través primero de Mead (*Espíritu, persona y sociedad*. 1990. México. Paidós) y después de Garfinkel (*Studies in Ethnomethodology*. 1967. Englewood-Cliffs, NJ, Prentice-Hall).

un complejo cognitivo-volitivo, de modo que éste puede por un lado formarse opiniones sobre el estado de cosas existentes y, por otro, desarrollar intenciones con la finalidad de intervenir sobre ese estado de cosas. Las opiniones pueden ser verdaderas o falsas y las intenciones pueden ser eficaces o ineficaces pero, en todo caso, sólo se precisa la relación con el mundo objetivo.

2) El concepto de *acción regulada por normas* no se refiere al comportamiento de un actor en solitario que se encuentra con otros actores, sino a los miembros de un grupo que orientan sus acciones por valores o normas comunes. El actor observa o viola una norma tan pronto como se da la situación en que cabe esperar que ésta será respetada o aplicada. Las normas expresan un acuerdo existente en un grupo social, por lo que la expectativa de comportamiento tiene un sentido normativo y no un sentido cognitivo. El concepto clave aquí es *observancia de una norma*. Este modelo subyace a la teoría del rol social. La acción regulada por normas exige dos mundos: el mundo objetivo (existencia de cosas) y el mundo social (existencia de normas acordadas por una comunidad). Un mundo social consta de un contexto normativo que fija qué interacciones pertenecen a la totalidad de relaciones interpersonales legítimas. La norma es válida cuando es reconocida por los agentes como justa y vigente.

El modelo normativo de acción dota al agente no sólo de un complejo cognitivo-instrumental, sino también de un complejo motivacional que posibilita un comportamiento conforme a las normas. Este modelo supone un proceso de aprendizaje que facilita la interiorización de valores.

3) El concepto de *acción dramática* no hace referencia ni a un actor solitario ni a un miembro de un grupo, sino a participantes en una interacción en la que constituyen los unos para los otros un público ante el cual se ponen en escena. El actor suscita en su público una determinada imagen a revelar algún aspecto de su subjetividad. Todo sujeto puede controlar el acceso de los

demás a sus pensamientos y sentimientos, puesto que sólo él tiene un acceso privilegiado, por lo que los sujetos controlan, en parte, el contenido de la interacción. El concepto clave aquí es el de *autoescenificación*, por lo que no nos referimos a un comportamiento espontáneo sino a una estilización de la expresión de las propias vivencias.

En ocasiones la acción dramaturgica puede convertirse en acción estratégica cuando el actor quiere provocar una cierta imagen de sí mismo para ser aceptado. En cierta medida es una acción parasitaria (montada en una estructura teleológica).

El concepto de acción dramaturgica<sup>42</sup> presupone la relación del actor con su propio mundo subjetivo. La escala de la autoescenificación va desde la comunicación sincera de las propias intenciones, deseos y estados de ánimo, etc., hasta la manipulación cínica de las impresiones que el actor despierta en los otros. Sin embargo, a pesar de todo, lo subjetivo viene representado por oraciones de vivencias emitidas con veracidad.

En este caso, fundamentalmente, entra en juego el mundo subjetivo, aunque algunos sentimientos como el de vergüenza o el de culpa guarden una relación interna con el mundo social y algunas opiniones e intenciones con el mundo objetivo.

4) El concepto de *acción comunicativa* supone una interacción como mínimo de dos sujetos capaces de lenguaje y acción que entablan una relación interpersonal. El objetivo es entenderse sobre una situación para planificar acciones conjuntas. El concepto central es el de *interpretación*, en el sentido de negociación de definiciones de la situación susceptibles de crítica. Con este

---

<sup>42</sup> Fue Goffman quien introdujo por primera vez este concepto en 1956 en su estudio sobre "la presentación de la persona en la vida cotidiana". Goffman caracteriza con este concepto una determinada perspectiva de descripción de interacciones simples: *La perspectiva empleada en este informe es la de la representación teatral.* (Goffman 1981).

modelo se ponen en juego aspectos tanto del mundo objetivo como del mundo social y del mundo subjetivo.

Tipo de acción	Relación actor-mundo	Concepto clave	Pretensiones de validez
Teleológica / Estratégica	objetivo	optar (por un medio)	Verdad
Normativa	objetivo y social	observancia de una norma	Rectitud normativa
Dramatúrgica	subjetivo	autoescenificación	Veracidad
Comunicativa	objetivo, social y subjetivo	interpretación	Verdad, rectitud normativa y veracidad

Cuadro Resumen

Estos cuatro modelos de acción pueden servirnos para caracterizar cuatro planteamientos, o mejor, cuatro situaciones de educación de personas adultas diferentes en función del tipo de acción que predomina:

a) Es casi probable que en una situación educativa en la que predomina un tipo de acción teleológica se desarrolle un tipo de relación objetivante, en la que básicamente la preocupación gire en torno a elegir (entre diversas opciones) aquellos medios pedagógicos que permitan, con mayor facilidad, alcanzar las finalidades del programa educativo presentado por la institución o, en su caso, por el profesorado. Así la educación se convierte en un instrumento técnico que busca obtener un nivel alto de eficacia y no la implicación de los participantes. Conceptualmente este modelo se halla muy próximo al enfoque compensador de la educación de personas adultas, en el que los educadores desempeñan el rol de sujetos del proceso educativo transmitiendo los conocimientos y habilidades que se consideran válidos socialmente para asegurar el proceso de integración sistémica. Los estudiantes, en este caso objetos de la relación educativa, se toman como individuos influidos por las tradiciones y por impresiones distorsionadas de la realidad que hace que se resistan a un aprendizaje formal y científico. Esta situación comporta como mínimo dos

consecuencias, la primera, una relación asimétrica entre educadores y educandos que puede verse reflejada en la subordinación de los intereses de los participantes a los intereses que figuran en los programas (o perspectiva educativa) y, la segunda, una falta de diálogo en condiciones de igualdad.

En relación a la primera consecuencia, el modelo de acción teleológica aplicado a una situación educativa deriva en un modelo de acción estratégica en la medida que los intereses entre educadores y educandos no son compartidos y los educadores actúan de tal forma que en el cálculo para planificar sus intervenciones tienen en cuenta la divergencia entre sus propósitos y el de los participantes, convirtiendo a éstos en oponentes. Existen numerosos estudios que abordan las motivaciones y las necesidades de los participantes a la hora de entrar a formar parte de un proceso educativo, entre ellas cabe destacar las siguientes: mejorar a nivel económico, obtención de credenciales y promoción laboral, relaciones personales, incremento de la seguridad personal, satisfacción por aprender, ayudar a los hijos, etc. (Fernández et al. 1990). La experiencia nos demuestra que si estas necesidades no se tienen en cuenta es muy probable que las personas pierdan interés y abandonen sus actividades formativas. En muchas ocasiones, justamente esas motivaciones se utilizan de forma estratégica para convencer e incluso conservar a los participantes. Muchos profesionales pueden defender la conveniencia de una metodología magistral y repetitiva para así acceder con mayor facilidad a los aprendizajes que requieren unas determinadas credenciales o justificar los exámenes como sistema de evaluación para que los estudiantes se familiaricen con esta fórmula, escondiendo, en ocasiones, sus verdaderas razones, como ahora la falta de interés en la preparación de la actividad educativa.

Respecto a la segunda consecuencia que apuntábamos, si como ya hemos dicho, consideramos que bajo un modelo de acción teleológica no puede darse una situación de habla en condiciones ideales tenemos, como consecuencia, que el diálogo se produce en condiciones asimétricas, en las que el papel de

los participantes está muy marcado por las posibilidades y limitaciones de rol que desempeñan. De tal forma, que en esa distribución desigual de las oportunidades de participar y de incidir en el desarrollo del proceso, da a los educadores la posibilidad de hacer valer sus razones no ya a través de pretensiones de validez susceptibles de crítica, sino a través de pretensiones de poder.

Por último, el modelo teleológico al presuponer sólo un tipo de relación, la del actor con el mundo objetivo, implica un tipo de educación que contempla casi exclusivamente el aprendizaje de conocimientos referidos a estados de cosas existentes y a habilidades, técnicas y destrezas que aseguren una intervención eficaz en el mundo o un conocimiento objetivo sobre él. Se impone así el modelo que se desprende de las ciencias y de los diferentes conocimientos técnicos que, revestido de un aparente lenguaje de neutralidad, tiende a objetivar incluso aquellos aspectos relacionados con el mundo social y con el mundo subjetivo de los estudiantes. Así, el conocimiento de otras culturas, la educación ambiental o la sexualidad se convierten en experiencias educativas asépticas a partir de una disección analítica de las que, al final, sólo queda un conjunto de conceptos que memorizar.

En la medida que la educación no considera ni la cultura de los participantes ni sus capacidades y la comunicación se halla distorsionada por los efectos de las relaciones de poder, la educación corre el peligro de verse reducida a un acto de extensión de los saberes y valores que la sociedad prioriza. A pesar de todo, no conviene olvidar la capacidad de resistencia de los sujetos ante relaciones de dominación y de colonización cultural y, el hecho de que la reproducción no es un proceso que se despliegue sin fisuras. La educación reúne a sujetos capaces de lenguaje y acción y, sólo por esto, es posible que incluso al margen de lo programado, compartan momentos de comunicación libres de control y de regulación sistémica y que, por tanto, puedan comentar y planificar acciones de acuerdo con sus intereses y no sólo con los intereses del sistema social o educativo (Appel 1987, Willis 1988).

b) El modelo de acción normativa como eje de una situación educativa focaliza el aprendizaje en la interiorización de normas y valores. Este aprendizaje va desde la adquisición de las pautas de comportamiento propias de los contextos normativos en los que se desarrolla la educación, siendo la escuela un contexto privilegiado, a pautas propias de contextos sociales más generales. En relación al contexto normativo de las instituciones educativas en general, que es ahora el que nos interesa, cabe decir que las pautas de comportamiento suelen estar muy estereotipadas ya que los roles están fuertemente especializados.

El trasfondo normativo de la escuela ha supuesto tradicionalmente la interiorización de, entre otros valores y pautas de comportamiento, el respeto a la autoridad, la disciplina, reconocer en la voz de los educadores el derecho a *iniciar, promover o interrumpir un tema*, posibilidades y límites del rol de estudiante así como reconocer como insuficiente la cultura de procedencia en relación a la cultura académica. Es cierto, que no sería justo olvidar el tratamiento de otro tipo de valores o actitudes que, a diferencia de los anteriores, si suelen explicitarse en el currículum como ahora la educación para la solidaridad, la educación ambiental, la coeducación, el trabajo cooperativo, etc.

Sin embargo, una educación centrada únicamente en este modelo de acción puede dar como resultado un tipo de educación que se preocupe por adaptar el sujeto a la norma y, aunque descansen en un consenso social y el sujeto sea capaz de razonar y cuestionar su validez, resultaría del todo insuficiente. En el caso del contexto educativo, esto se concreta en aceptar la desigual distribución de papeles entre educadores y educandos y los valores implícitos, antes ya analizados, como reflejo de la realidad social. En el caso de la educación de personas adultas, en un primer momento la experiencia anterior de los participantes les lleva a reclamar un tipo de educación muy normativa, basada en una excesiva especialización de los roles. Sin embargo, a medida que avanza el proceso y los participantes se familiarizan con el contexto

educativo demandan mayor participación, cuestionando, así, la tradición convertida en norma.

A los valores culturales no vinculamos la pretensión normativa de validez, pero los valores pueden llegar a adquirir una fuerza vinculante de carácter general, por lo que es importante reflexionar sobre este aspecto. Las teorías de la reproducción han puesto en evidencia la fuerza colonizadora de las instituciones educativas al transmitir básicamente los productos culturales de los grupos hegemónicos. Estos grupos tienen el poder simbólico (Bourdieu 1988) para legitimar qué expresiones culturales son válidas y la educación, tradicionalmente, ha extendido su modelo cultural. De tal forma, que una educación centrada en la observancia de las normas aunque sea en un sentido amplio, corre el riesgo de contribuir no sólo a legitimar unos determinados códigos culturales, sino, a reproducir, al mismo tiempo, las desigualdades sociales que se derivan de una concepción jerárquica de las relaciones e intercambios culturales.

Un aspecto importante de la educación de personas adultas que puede relacionarse a este tipo de acción es la adquisición de habilidades sociales en función de las características y posibilidades del entorno y de la comunidad de referencia. El dominio de la mayoría de estas habilidades pone en juego aspectos que corresponden tanto al mundo objetivo como al mundo social de los participantes. El uso de los servicios de la comunidad, la participación en organizaciones de carácter social o político, la reclamación de los derechos ciudadanos, etc. implica conocer las normas que subyacen en el fondo de todas estas actividades y, al mismo tiempo, cómo intervenir en ellas eficazmente. Ésta es una de las razones por las que esta dimensión de la educación puede considerarse tan importante, para participar en sociedad es preciso conocer sus reglas de juego. Sin embargo, no siempre es suficiente conocer las reglas, también es necesario reflexionar sobre su legitimidad y validez social para estimular procesos de cambio y dominar las estrategias hábiles para actuar con autonomía y eficacia.

c) La situación que se desprende de una acción dramática tiene que ver con un tipo de educación que se centra especialmente en aspectos concretos del desarrollo del yo. A diferencia de los modelos anteriores, el actor hace uso de información privilegiada a la que sólo él tiene acceso, supone, por tanto, un acto de descubrimiento a los otros, en el que los otros forman el público. El actor ha de escenificar su propio papel en virtud de lo que desea o puede expresar de sí mismo. En el marco educativo el escenario está claramente definido, los participantes de la obra conocen las posibilidades y límites de su papel y reconocen bien el papel de los otros, por lo que la información que se revela está siempre condicionada al contexto en el que se desarrolla. El rol del profesorado va acompañado de atributos como: el profesorado lo sabe todo, es un ejemplo de comportamiento, ha de controlar el proceso educativo, etc.; en el caso del papel que desempeña el estudiante supone saber interpretar de forma verosímil que sabe menos que el profesorado en general, que le interesa lo que explica o que se ha aprendido la lección. Si queremos introducir procesos de transformación en esta realidad, el actor ha de ser capaz de relativizar su papel, cuestionando los atributos y las funciones heredadas de una tradición anterior, de lo contrario puede estar reproduciendo constantemente las mismas debilidades que sufren las interpretaciones de estos personajes.

Ello no conlleva a poner automáticamente en evidencia la veracidad del actor, pretensión a la que van vinculadas las emisiones que hacen referencia al mundo subjetivo. Sin embargo, éstas se han de interpretar a la luz de estos condicionantes. El estudiante que no ha hecho su trabajo puede hacer uso de una determinada imagen de sí mismo para justificar su falta o el profesor que se presenta siempre con la clase sin preparar, explota la imagen de genio despistado, proyectando una imagen de sí mismo que no tiene porque ajustarse a la realidad y que se apoya en una estructura teleológica. *Una representación vale para que el actor se presente ante los espectadores de un determinado modo; al dejar trasparecer algo de su subjetividad, el actor busca ser visto y aceptado por el público de una determinada manera* (Habermas 1987:131).

Este tipo de práctica parece conveniente para tratar aspectos de la personalidad y de motivación, por ejemplo, en determinadas terapias; pero una educación centrada básicamente en el modelo de acción dramatúrgica corre el riesgo de provocar situaciones educativas que descansen sólo en procesos de autoescenificación o en proyectos de realización personal en un sentido puramente subjetivo.

La educación no puede entenderse como el escenario en el que los participantes llevan a cabo sus proyectos personales, puesto que podría ser instrumentalizada a merced de los intereses o de las necesidades de las personas que necesitan proyectar una determinada imagen de sí mismo para sentirse realizados: el profesor en el papel de genio despistado, el alumno que representa el adolescente incomprendido, la alumna en el papel de mujer emancipada que reivindica para las otras su liberación y, una gran lista de personajes posibles que podrían ejemplificar situaciones de este tipo. Sin embargo, ello no implica que la educación no se haga eco de los aspectos necesarios para el desarrollo de una educación integral, como pueden ser el aumento de la autoestima, el autodescubrimiento o el aprendizaje de habilidades para las relaciones interpersonales.

Los deseos y sentimientos ocupan en este contexto un papel paradigmático, puesto que sólo pueden ser manifestados como algo subjetivo, Habermas los interpreta a la luz de la satisfacción de las necesidades, que vendría a determinar nuestra relación subjetiva con un mundo externo. Sin embargo, abandona rápido el tema para adentrarse en el análisis de los juicios de valor que entiende como un posicionamiento. Al expresar "la obra de Skespeare es maravillosa", estamos tratando de expresar una toma de partido y al mismo tiempo de justificarla en el sentido de hacerla plausible mediante apelación a estándares de valoración universales o, en todo caso, propios de nuestra cultura. Esto explica la estrecha relación entre la acción dramatúrgica y la expresión estética pero no resuelve otras cuestiones relacionadas con los deseos y los sentimientos. En este sentido, participamos de las críticas que se

han hecho a su obra por no abordar de manera clara esta dimensión de la personalidad humana, que incluso, a veces, puede llegar a dar la sensación de quedar asfixiada por el peso de la razón. Sin embargo, cabe decir que este tema no ha estado en el centro de su preocupación.

d) La situación educativa que se puede hacer derivar del modelo de acción comunicativa necesita apoyarse, en primer lugar, en la consideración de las capacidades de los sujetos de aprendizaje y, en segundo lugar, en la posibilidad de crear una situación de entendimiento en la que convergen los intereses de todos los participantes y se coordinan planes de acción.

En relación al primer requisito, podemos decir que sólo una perspectiva que reconozca como iguales las capacidades de todos los participantes puede, después, promover relaciones simétricas de este tipo de acción. Cuando nos referimos a que todos los sujetos han de considerarse igualmente capaces, queremos decir que ningún individuo ha de ser considerado como inferior o superior en función de su nivel de instrucción, de su género, de su cultura o de su experiencia. Por lo que una distribución desigual de las posibilidades de participar en una comunicación sólo puede justificarse desde pretensiones de fuerza, en las que el poder se halla en el trasfondo de las relaciones.

Esta primera consideración tiene múltiples consecuencias prácticas y teóricas en educación. De hecho, contribuye, por un lado, a fundamentar proyectos de educación para la igualdad, es el caso de la educación intercultural, la coeducación, la educación ambiental, la educación para la democracia, etc. y, por otro, y ahí se halla su máximo potencial emancipador, transforma radicalmente la naturaleza de las relaciones que se dan en el contexto educativo. Al suponer que no existen niveles de interpretación diferentes, abre la posibilidad de realizar un proceso educativo basado en la construcción cooperativa del conocimiento, en el que los mundos objetivo, social y subjetivo de los participantes se salen al encuentro para completar su aprendizaje.

Las aportaciones de las ciencias y de las diferentes áreas de conocimiento dialogan con las diferentes interpretaciones culturales que se dan de los hechos, con las tradiciones y normas sociales de las comunidades de las que son miembros los participantes y con las vivencias, los deseos y los sentimientos que éstos expresan. De tal forma que, el proceso de construcción del conocimiento no es básicamente un acto de reproducción, sino un proceso de creación y recreación cultural con el que los sujetos se identifican y son capaces de movilizar sus acciones. Estudiar la cultura árabe a la luz de todas estas posibilidades, es un acto de acercamiento más profundo a esta realidad, en la que se tratan aspectos relacionados con su historia, economía o religión desde la perspectiva que sugiere el mundo objetivo, con la reflexión de sus tradiciones y normas desde la diversidad también de referencias a los mundos sociales de los participantes y los sentimientos que expresan subjetivamente cuando, por ejemplo, se relata el trato que recibe la mujer en la cultura árabe o se valora estéticamente alguna de sus obras arquitectónicas.

A partir de la integración de los tres mundos que implica el modelo de acción comunicativa, no podemos hablar de una aproximación al conocimiento jerárquica o compartimentalizada, en la que el mundo objetivo domina o establece las fronteras entre las reflexiones y las expresiones que se plantean desde el mundo social y subjetivo, sino que se establece entre ellos una interrelación horizontal que favorece un aprendizaje comprensivo de un hecho o de una realidad concreta y, que además, está sujeta a las características, conocimientos, experiencias, creencias y sentimientos que aportan los mismos participantes. Así, cada acto de aprendizaje es único e irrepetible, ya que se trata de un acto de creación que supera los límites de una concepción repetitiva y mecánica del aprendizaje.

En relación a la segunda cuestión y partiendo de las condiciones anteriores, el diálogo puede desarrollarse como una interacción simétrica que estimula el aprendizaje y la participación. Freire es, en educación, el autor que mejor ha tratado el diálogo como proceso de aprendizaje y como proceso de liberación al

mismo tiempo. En la medida que los participantes puedan expresar su voz sin miedo a ser desoídos o ridiculizados, la educación podrá atender las demandas y necesidades de éstos. Ello no significa que la educación ha de dar respuesta a todo, sino a aquello que, entre todos, decidimos que es vital para estar a la altura de nuestro tiempo y, lo que es vital para nuestro tiempo, no es sólo un aprendizaje de carácter funcional que permita la integración social, laboral o cultural de una persona a su medio, es también y, fundamentalmente, no perder la capacidad crítica en una sociedad como la actual que puede llegar a desbordarnos por el exceso de información que circula.

El proceso educativo a través del diálogo no ha de entenderse como un acto improvisado, no se trata de abandonar al azar las importantes tareas de enseñar y de aprender. Supone negociar la definición de una situación para acordar planes de acción bajo los que poder actuar. Aprender no significa sólo redescubrir el mundo para, así, poder contemplarlo o entenderlo, significa redescubrir el mundo para poder actuar en él, transformándolo. Una educación de esta naturaleza no se conforma con aprehender el mundo, incita a participar en el mundo de una manera determinada, con el convencimiento de que éste puede cambiar si la acción se organiza.

Por último, cabe destacar cómo la ventaja más importante de adoptar un modelo de acción comunicativa es, que este tipo de acción integra al resto de ellas. De tal forma que los acuerdos comunicativos de las personas que participan en una situación educativa de estas características lleguen a orientar todas las situaciones de aprendizaje. Es decir, que la decisión de actuar a partir de un determinado esquema de acción, sea fruto de un acuerdo previo y se pueda evitar así caer en un tipo de relación objetivante o en un juego de representaciones subjetivas.

### 1.2.5. Lenguaje y modelos de acción

Con el concepto de acción comunicativa empieza a operar un supuesto más: el de un *medio lingüístico* en que se refleja como tales las relaciones del actor con su mundo. El modelo de acción comunicativa concibe el lenguaje como un medio de entendimiento lingüístico, a diferencia de los otros modelos de acción que sólo contemplan parcialmente algún aspecto del lenguaje o lo conciben desde una perspectiva básicamente instrumental. El lenguaje cumple una función como mecanismo de coordinación de la acción, pero, sólo en el modelo de acción comunicativa cobra un sentido especial, ya que no persigue otra finalidad que la de entenderse sobre algo en el mundo.

En el modelo de acción teleológica el lenguaje es un medio más a través del cual los hablantes, que se orientan hacia su propio éxito, pueden influir unos sobre los otros con el fin de mover al oponente a formarse opiniones o a concebir las intenciones que les convienen para sus propios propósitos. El modelo normativo de acción concibe el lenguaje como un medio que transmite valores culturales y que es portador de un consenso que simplemente queda ratificado con cada nuevo acto de entendimiento. Este concepto culturalista del lenguaje es el más difundido en Antropología Cultural y en las ciencias del lenguaje. Por otra parte, el modelo de acción dramática presupone el lenguaje como medio en que tiene lugar la autoescenificación; el significado cognitivo de los componentes proposicionales y el significado interpersonal de los componentes ilocucionarios queda difuminado en favor de sus funciones expresivas. El lenguaje es asimilado a formas estéticas de expresión. Sólo el concepto de acción comunicativa presupone *el lenguaje como un medio de entendimiento*<sup>43</sup> *sin más abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren,*

---

<sup>43</sup> El concepto de entendimiento es central en la obra de Habermas, por lo que se hace preciso perfilar el sentido que para Habermas tiene este concepto. *Entenderse es un proceso de obtención de un acuerdo entre sujetos lingüística e interactivamente competentes.* Un acuerdo alcanzado no puede ser fruto de un influjo ejercido desde fuera, sino que tiene que ser aceptado como válido por todos los participantes. *En este sentido se distingue de una coincidencia puramente fáctica. Los procesos de entendimiento tienen como meta un acuerdo que satisfaga las condiciones de un asentimiento, racionalmente motivado al contenido de una emisión.* El acuerdo se basa en convicciones comunes. El acto de habla de un actor sólo puede

desde el horizonte preinterpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos (Habermas 1987:137).

La unilateralidad de los otros tres conceptos del lenguaje, que se derivan de los restantes modelos de acción, puede entenderse como un caso límite de acción comunicativa a la luz del tipo de comunicación que cada uno de ellos privilegia. Como entendimiento indirecto de aquellos que sólo tienen presente la realización de sus propios fines, como acción consensual de aquellos que se limitan a actualizar un acuerdo normativo ya existente o como autoescenificación destinada a espectadores. En cada uno de estos tres casos sólo se tematiza una función del lenguaje: la provocación de efectos perlocucionarios (acción teleológica), el establecimiento de relaciones interpersonales (acción normativa) y, la expresión de vivencias (acción dramática). Por el contrario, el modelo comunicativo de acción, que recoge el concepto de *interaccionismo simbólico* de Mead, el concepto de *juegos de lenguaje* de Wittgenstein<sup>44</sup> y la *teoría de los actos de habla* de Austin<sup>45</sup> tiene en cuenta todas las funciones del lenguaje.

---

tener éxito si el otro acepta la oferta que ese acto de habla entraña, tomando postura con un sí o con un no frente a una pretensión de validez que en un principio es susceptible de crítica (Habermas 1987).

<sup>44</sup> Wittgenstein efectuó el paso de la filosofía de la conciencia a la teoría del lenguaje, en la medida que en el lenguaje mismo se tocan intención y cumplimiento de la intención y proponiendo un modelo en el que el lenguaje es considerado como un juego. De este modelo le interesa el estatus de las reglas de juego y la competencia de los jugadores para dominarlas. Con el concepto de regla, Wittgenstein excluye la posibilidad de que sujetos solitarios puedan utilizar para sí solos una regla, por otra parte, lo específico de un regla se expresa, más que en una descripción, en la competencia de aquel que la domina. Un sujeto puede operar conforme a una regla, pero eso no significa automáticamente que puede describir esa regla. En este "dominar" se incluye la capacidad para aplicar una regla aprendida y también para crear nuevos casos que cumplan dicha regla. *La competencia que adquiero mediante aprendizaje de una regla de juego o de una regla gramatical es una capacidad generativa.* La capacidad cognitiva de entender una regla no descansa sólo en entender esa regla, sino en adquirir la habilidad práctica de operar según esa regla. El alumno, que ha aprendido una regla, se ha convertido potencialmente en un maestro merced a la capacidad generativa de poder inventar él mismo ahora nuevos ejemplos. *Las reglas gramaticales, al igual que las reglas de juego, son reglas constitutivas, pues no sirven para regular un comportamiento que existiera ya con independencia de ellas, sino que son ellas las que producen una nueva categoría de formas de comportamiento. El fin con que tales reglas generativas pueden ponerse en relación, es un fin que no se constituye sino mediante*

El actor que se oriente al entendimiento tiene que plantear explícitamente con su manifestación tres pretensiones de validez:

1. El enunciado que hace es verdadero.
2. El acto de habla es correcto en relación al contexto normativo vigente.
3. La intención expresada coincide con lo que realmente piensa.

De esta manera, el hablante pretende verdad para sus enunciados, rectitud para sus acciones y veracidad para sus manifestaciones subjetivas. Las tres relaciones actor-mundo (objetivo, social y/o subjetivo) que hasta ahora eran sólo supuestas para el científico social se amplían a los propios participantes

---

*esas reglas mismas; así, no podemos entender el lenguaje como un mecanismo que sirve a un determinado fin, por ejemplo, al fin de entenderse; pues en el concepto de entendimiento está ya incluido el concepto de lenguaje (Habermas 1984:69).*

<sup>45</sup> La acción comunicativa designa un tipo de interacciones que vienen coordinadas mediante actos de habla. Con el lenguaje realizamos ciertos tipos especiales de actos que son específicos de los signos y que se diferencian en tres tipos o niveles: lo que hacemos, *en el hecho* de decir algo, lo que hacemos *al* decirlo y, lo que hacemos *por* el hecho de decirlo. Por ejemplo, veamos qué tipos de actos se realizan en un enunciado como el siguiente: ¿Quieres hacer el favor de callarte, por favor? Lo primero que hace quien emite esa petición es, justamente, decirlo, por lo que lo primero que se produce es una locución o *actos locucionarios*. Pero, en otro plano, lo que hace es pedir o rogar que alguien se calle. Pedir o rogar, no son locuciones en el sentido anterior, sino actos que se producen al realizar locuciones; no son cosas que se realicen *en el hablar* sino más bien *al hablar*. A esta clase de actos Austin los denomina *actos ilocucionarios*. Además al decir eso, se afecta a alguien; puede suceder que el receptor de tal emisión convenga en callarse o se sienta avergonzado o, simplemente, se enoje. A esos efectos que se producen por el hecho de decir algo, Austin les da el nombre de *actos perlocucionarios*. Persuadir, convencer, avergonzar son actos perlocucionarios (Austin 1971).

El acto de habla ilocucionario es el crucial en la propuesta comunicativa de Habermas. Para éste, la comunicación sólo se desarrolla en condiciones ideales si se basa en este tipo de actos. De otra forma, estamos supeditando la comunicación a los efectos que puede causar en otros sujetos sin que estos conozcan nuestra intención (actos perlocucionarios). Mientras que los actos perlocucionarios son más propios de un modelo de acción teleológica que se ha desprendido de la acción comunicativa, puesto que el lenguaje sólo se entiende como un medio para alcanzar el éxito independientemente del efecto que pueda causar en el otro; la acción comunicativa se rige por actos de habla ilocucionarios, puesto que *el hablante intenta producir un cierto efecto, logrando que el oyente reconozca su intención de producir ese efecto*. De tal forma que el receptor puede posicionarse con un "sí" o con un "no" y entrar a debatir la definición de la situación y acordar, así, la mejor opción, mientras que en el caso de los actos perlocucionarios, el receptor no puede posicionarse porque desconoce las intenciones del emisor, por tanto, sólo le queda obedecer o dejarse llevar en función de la opinión que le merezca su interlocutor.

de una conversación. *Son los propios hablantes los que buscan un consenso y lo someten a criterios de verdad, de rectitud y de veracidad* (Habermas 1987:144). Así, las operaciones de comprensión del observador científico conectan con la hermenéutica de la práctica comunicativa cotidiana. Cualquier proceso de entendimiento supone que los participantes comparten una definición común de la situación que se tematiza. Dicha definición de la situación constituye, por un lado, que los participantes en la interacción asignan los diversos elementos de la situación de la acción a cada uno de los tres mundos y, por otro, supone, por parte de todos los implicados, -como cualquier proceso cooperativo de interpretación-, la tarea de incluir en la propia interpretación, la interpretación que hace el otro, por lo que necesariamente, la comunicación se ve constantemente sometida a revisión antes de acordar planes de acciones conjuntos.

De los planteamientos etnometodológicos y hermenéuticos se desprende el riesgo de reducir la acción a operaciones interpretativas de los participantes de la interacción, en que actuar se asimile a hablar o a conversar. Por esta razón, es importante tomar el entendimiento lingüístico como un mecanismo de coordinación de la acción, en el que los participantes negocian la comprensión que hacen de una situación determinada para planificar acciones comunes que, además, han de servir para orientar sus propias actividades teleológicas<sup>46</sup>. Se hace necesario introducir este matiz para después entender el carácter transformador de la acción comunicativa y, al mismo tiempo, el de un modelo de educación que se base en este paradigma. La acción comunicativa no se

---

<sup>46</sup> Para prevenir mal entendidos, Habermas, hace hincapié en evitar la confusión de equiparar acción y comunicación. *El lenguaje es un medio de comunicación que sirve al entendimiento, mientras que los actores, al entenderse entre sí para coordinar sus acciones, persigue cada uno determinadas metas. En este sentido la estructura teleológica es fundamental en todos los conceptos de acción. No obstante lo cual, los conceptos de acción social se distinguen por la forma en que plantean la coordinación de las acciones teleológicas de los diversos participantes en la interacción: como engranaje de cálculos egocéntricos de utilidad (en los que el grado de conflicto y de cooperación varía en función de los intereses que están en juego); como un acuerdo sobre valores y normas regulado por la tradición y socialización, que asegura la integración social; como relación consensual entre un público y unos ejecutantes; o como, y éste es el caso de la acción comunicativa en el sentido de un proceso cooperativo de interpretación* (Habermas 1987:146). En todos los casos se presupone la estructura teleológica de la acción, pero sólo el modelo estratégico se conforma con la explicación de las características de la acción orientada al éxito.

agota en el acto de entendimiento, de la misma manera, que el aprendizaje no se reduce al acto de conocer o de comprender. Ambas actividades, cuando se producen en los términos descritos, permiten a los sujetos orientar sus acciones<sup>47</sup> según los acuerdos o los aprendizajes realizados, de ahí su importancia. Las futuras intervenciones de una persona en el mundo dependen, en su mayor parte, de la naturaleza de sus interacciones y del aprendizaje que de ellas se desprende. Por lo que es preciso acordar en qué sentido se dan estas interacciones y qué uso se hace del lenguaje.

Si el lenguaje sólo se considera como un instrumento o como un medio corremos el riesgo de reducir la acción educativa a una función puramente transmisora. Mientras que si nos dotamos de una concepción amplia del lenguaje, en la que se observe la posibilidad de que éste tenga sentido en sí mismo, como mecanismo de entendimiento, podemos desarrollar una teoría que permita entender el binomio educación-aprendizaje como una construcción cooperativa del conocimiento, en la que los propósitos de enseñar y de aprender (dos expresiones de la acción teleológica) se guíen por un acuerdo previo que analice la educación como un proceso de entendimiento en el que no se dan niveles superiores de interpretación, ni el deseo de imponer una determinada visión del mundo. De tal forma, que el objetivo educativo no sea o bien imponer las razones que se derivan de una racionalidad académica, o bien adaptar al individuo al sistema social, sino que los mismos objetivos sean el contenido de una negociación anterior, en la que cabe todas las posibilidades.

En el cuadro que sigue relacionamos el tipo de acción con la función del lenguaje para analizar el tipo de acción educativa que se desprende. En función de la intencionalidad que hay detrás de cada clase de acción, el lenguaje se utiliza en un sentido o en otro y, se pone el énfasis en diferentes aspectos educativos.

---

<sup>47</sup> Llamo acciones sólo a aquellas manifestaciones simbólicas que en el actor, (...), entra en relación al menos con un mundo (pero siempre también con el mundo objetivo) (Habermas 1987:141).

<b>Tipo de acción</b>	<b>Función del lenguaje</b>	<b>Acción educativa</b>
<b>Teleológica</b>	medio a través del cual los hablantes intentan influir en los otros para conseguir sus propósitos	énfasis en la transmisión de contenidos objetivos y habilidades técnicas. Jerárquica y unidireccional.
<b>Regulada por normas</b>	medio de transmisión de valores y normas	centrada en la función socializadora Normativa y homogeneizadora.
<b>Dramatúrgica</b>	medio para la autoescenificación	promueve la representación subjetiva de los participantes, dramatizadora: el contexto educativo se convierte en un teatro donde caben todos los personajes posibles
<b>Comunicativa</b>	medio de entendimiento	énfasis en el procedimiento dialógico para promover el aprendizaje, la socialización y el desarrollo personal en función de los acuerdos (entendimiento) entre los participantes

### **1.2.6. La problemática de la “comprensión” de las ciencias sociales**

La investigación educativa ha participado de los mismos debates que el resto de la investigación en ciencias sociales. Algunos planteamientos y autores han argumentado que el proceso investigador en educación debe ser científico en la misma medida que lo es en ciencias como las físico-matemáticas (paradigma positivista). Así pues, se ha de ceñir a las exigencias del método científico y a los criterios de objetividad que guían a esas mismas ciencias. Por otra parte, otros autores se basan en las diferencias entre el mundo natural y el mundo social para postular un tipo de investigación también diferente, que centre su atención en los procesos de significación e interpretación que los propios actores atribuyen a los hechos sociales (o educativos) y a sus acciones (paradigma interpretativo). De este modo, el criterio de objetividad de las ciencias naturales queda desplazado por el de subjetividad de las ciencias sociales. Por último, hay autores que ven en la investigación la posibilidad de transformar la realidad, recogiendo el significado intersubjetivo que los propios actores conceden a sus actos en el transcurso de su vida cotidiana, pero sin desestimar por ello la objetividad que emana de los acuerdos tanto de la comunidad de científicos como de la comunidad de participantes (paradigma crítico). Para acabar, un último debate que nos gustaría plantear y que es central para el desarrollo de un paradigma crítico de la investigación, es el papel del científico en el ámbito de las ciencias sociales.

El paradigma de las ciencias naturales o el paradigma positivista se basa en supuestos básicos tales como la existencia de un *mundo real exterior e independiente de los individuos*. El conocimiento de ese mundo puede hacerse de un modo empírico mediante métodos y procedimientos adecuados. Este conocimiento, aunque accesible a los sujetos, es objetivo y neutro, por lo que las condiciones para que el conocimiento científico se dé se centran básicamente en la eliminación de los sesgos que pudieran derivarse de valoraciones subjetivas. Eso significa diferenciar drásticamente entre el conocimiento que proviene del sentido común que se construye sobre la base

de creencias y opiniones (mundo de la vida), del conocimiento científico (sistema) que refleja la verdadera naturaleza del mundo.

Desde esta perspectiva el acercamiento a la realidad se ha de abordar “desde fuera” con el fin de elaborar una teoría como *explicación generalizada* y, por tanto, libre de contexto. Así pues, el propósito de la investigación es acumular conocimiento respecto al mundo tal y como es y no como debería ser.

El historicismo y el neokantismo construyeron para las ciencias naturales y las ciencias del espíritu un dualismo basado en la oposición entre “explicación versus comprensión”. Los enfoques fenomenológicos, lingüísticos y hermenéuticos en sociología (Husserl-Schütz, Wittgenstein-Winch y Heidegger-Gadamer) justifican la posición de las ciencias sociales partiendo del papel metodológico de la experiencia comunicativa frente a las ciencias naturales como la Física.

Más tarde el debate suscitado por Kuhn, Popper, Lakatos y Feyerabend acerca de la Física moderna demostraba:

- a) cómo los datos con los que hay que contrastar la teoría no pueden ser descritos con independencia del lenguaje teórico de cada caso, y
- b) que las teorías no se eligen normalmente según los principios de falsacionismo, sino en la perspectiva de paradigmas que se comportan entre sí de forma parecida a como lo hacen las formas particulares de vida.

Por lo que se evidenciaba que las teorías de las ciencias naturales no dependen menos que las teorías de las ciencias sociales de interpretaciones que pueden analizarse según el modelo de comprensión hermenéutico<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> Giddens analiza el problema de la comprensión de las ciencias sociales a través de la consideración de que éstas se hallan sometidas a una “doble hermenéutica”, puesto que la conducta social humana está estructurada simbólicamente, por tanto, no sólo los datos o las

*El científico social se encuentra con objetos estructurados simbólicamente; éstos encarnan estructuras de un saber preteórico, con cuya ayuda los sujetos capaces de lenguaje y acción han constituido esos objetos. El sentido propio de la realidad estructurada ya simbólicamente con que el científico social se topa cuando trata de constituir su ámbito objetual, radica en las reglas generativas conforme a las cuales los sujetos capaces de lenguaje y de acción que aparecen en ese ámbito objetual producen directa o indirectamente el plexo de su vida social. El ámbito objetual de las ciencias sociales comprende todo lo que puede caer bajo la descripción "elemento de un mundo de la vida" (Habermas 1987:154).*

El problema de la comprensión de las ciencias sociales ha cobrado importancia metodológica a causa de que el científico social no puede acceder a esa realidad mediada simbólicamente sólo a través de la *observación* ya que, desde un punto de vista metodológico, la comprensión no es susceptible del mismo tipo de control que el experimento representa para la observación. *El científico social no cuenta en principio con un acceso al mundo de la vida distinto del que tiene el lego en ciencias sociales* (Habermas 1987:155). De alguna manera el científico social se halla inmerso en un mundo de la vida que tiene que entender para describir y que, por otra parte, produce como un miembro más de su comunidad de pertenencia. Este hecho provoca que al intérprete no le resulte fácil la tarea de distinguir entre cuestiones de significado y cuestiones de validez.

El análisis de la percepción de emisiones simbólicas, a diferencia de la percepción de objetos físicos, exige entablar una *relación intersubjetiva* con el sujeto que ha producido la emisión. *Quien en el papel de primera persona observa algo en el mundo adopta una posición objetivante. Quien, por el contrario, participa en una comunicación y en el papel de primera persona (ego) entabla una relación*

---

teorías entran en el juego de la interpretación, también el lenguaje como instrumento no puede considerarse neutro (Giddens 1987).

*intersubjetiva con una segunda persona (alter), que, a su vez, en tanto que alter ego, se relaciona con ego como con una segunda persona, adopta no una actitud objetivante, sino, como diríamos hoy, una actitud realizativa (Habermas 1987:159).*

Las observaciones y enunciados que emite un solo investigador pueden contrastarse con las de otros y, en la medida que estas coinciden, se puede hablar de objetividad de una observación. Sin embargo, la comprensión de un significado no puede hacerse en solitario por tratarse de una experiencia comunicativa. En este caso la comprensión exige un ejercicio de entendimiento. El científico sólo puede tener acceso al mundo de la vida del otro convirtiéndose, él mismo, en un participante más, por lo que una actitud objetivante del investigador, basada en la superioridad del conocimiento científico, imposibilitaría el entendimiento necesario. Llegado a esta situación lo que cabe explicar es cómo hacer compatible la objetividad de la observación con una actitud realizativa y determinar en qué nivel se diferencian las interpretaciones de los investigadores y de las de los sujetos de la investigación. La alternancia entre la actitud objetivante y la actitud realizativa provoca que el científico social participe en una "doble condición", *el otro está ahí en la condición de un objeto para él y en la condición de otro sujeto con él.* Las aportaciones del otro pueden tomarse en diferente sentidos: como sonidos, como hechos sí se entienden o como pretensión de conocimiento, en cuyo caso no sólo nos ocupamos de lo que dice él como un hecho de su biografía, sino como algo que puede ser verdadero o falso. En los dos primeros casos el otro es un objeto para el científico, mientras que en el último el otro está en condición de igualdad con él, en tanto que ambos están implicados en su mundo común.

La actitud realizativa implica, por tanto, orientarse por pretensiones de validez y el científico ha de tener un estatus similar al del lego en ciencias sociales. Para ello, es preciso partir de la consideración de que hablar no es lo mismo que actuar, el primero participa en el proceso de entendimiento buscando la comprensión, mientras que el segundo pretende a la vez coordinar planes de

comprensión, mientras que el segundo pretende a la vez coordinar planes de acción que poner en práctica. De esta manera, la comprensión de la realidad por una comunidad de interesados, en la que se incluyen tanto los científicos como los participantes, conduce hacia un proceso de transformación de aquellos aspectos, objetivos y subjetivos, que constriñen la vida de los implicados. Científicos y participantes comparten un horizonte común de comprensión que sirve de trasfondo para un posible entendimiento. Entendimiento que, posteriormente, se convierte en la base de los acuerdos para pasar a la acción. Sin embargo, el científico prescinde de sus atributos como actor, puesto que sólo busca comprender una situación, mientras que el resto de participantes van más allá.

A partir de estas consideraciones Habermas establece las nuevas bases para fundamentar el paradigma crítico o emancipador de las ciencias sociales, superando algunas de las limitaciones de los paradigmas positivista e interpretativo<sup>49</sup>.

Algunas de las características de este paradigma las planteamos en los puntos siguientes:

1. Mostrar el valor del significado en la construcción del conocimiento, sin que ello implique renunciar a la pretensión de objetividad de la ciencia.

---

<sup>49</sup> En relación a este tema, *Conocimiento e interés* (1968) es el libro de Habermas que ha ejercido más influencia en las ciencias sociales y en la filosofía. Pero, es, al mismo tiempo, el que más críticas ha recibido. Habermas intentó proponer una nueva concepción de la teoría crítica, basándose en la constitución del conocimiento a través de intereses, pero, el interés en la "emancipación" parecía existir sólo como conjunción de los otros dos intereses constitutivos del conocimiento (técnico y práctico). Por otra parte, no aclaró suficientemente si se trataba de intereses empíricos contingentes o trascendentales y no escapó a las categorías de la filosofía de la conciencia. Consciente de ello, Habermas abandona el terreno de la epistemología para fundamentar su teoría social crítica y se adentra en el terreno de la comunicación humana y del lenguaje. De esta manera no sólo examina las posibilidades de una teoría crítica, sino que es capaz de ejemplificarla.

2. Equiparar al mismo nivel las interpretaciones de científicos y participantes como conocedores e interpretes de la realidad social que comparten elementos de un mundo de la vida.
3. Superar la “división social del trabajo científico”, en la que se da una relación jerárquica entre teórica y práctica, en la que los profesionales de la práctica educativa y los mismos participantes quedan desplazados a un plano secundario por estar contaminados de la realidad concreta que, se supone, es objeto de estudio.
4. Rechazar la hipotética neutralidad de la ciencia, mostrando su función social en un contexto sociopolítico y histórico determinado.
5. Frenar la concepción “postmoderna” de la ciencia que invalida cualquier producción científica, equiparando aquella que tiene como objetivo perfeccionar los mecanismos de control y poder de los sistemas económicos y políticos (dinero y poder) con la que pretende transformar las relaciones de poder y combatir las desigualdades sociales.
6. Enlazar la producción teórica y las aportaciones de la ciencia como sistema con el conocimiento que proviene del mundo de la vida (preteórico), evitando así, posturas falsamente críticas que renuncian al conocimiento teórico y caen en una versión “populista” de la ciencia que no contribuye a superar las desigualdades de determinados sectores sociales.

En el cuadro que presentamos a continuación podemos observar las diferencias más notables entre los paradigmas científicos actuales y cómo el paradigma crítico se relaciona con la teoría comunicativa en el sentido que hace descansar la validez de sus producciones en un acuerdo intersubjetivo y contempla las interpretaciones de los actores al mismo nivel que la de los investigadores sociales:

	<b>POSITIVISTA</b>	<b>INTERPRETATIVO</b>	<b>CRÍTICO</b>
<b>Concepción de la realidad</b>	única, objetiva y estática	múltiple, subjetiva y dinámica	compartida, construcción social de la realidad
<b>Relación teoría práctica</b>	disociadas, relación jerárquica	dependiente, implicación del científico como sujeto	dialéctica, interdependiente
<b>Relación sujeto-objeto</b>	desigual, objetivante, colonizadora	subjetivismo	igualitaria, dialógica intersubjetiva
<b>Valores</b>	neutral	explícitos, subjetivos	compartidos, valores a favor del cambio
<b>Finalidad de la investigación educativa</b>	conocer "desde fuera", objetivamente la realidad	comprender e interpretar la realidad en función de los significados individuales de los miembros de la comunidad educativa	analizar intersubjetivamente la realidad y los condicionantes sociohistóricos de los sujetos con el fin de lograr su emancipación
<b>Contexto</b>	libre de contexto	percepción subjetiva del contexto	trasfondo compartido
<b>Papel del científico</b>	explicar los hechos y comportamientos observables	comprender el punto de vista de los participantes	explicar el acuerdo alcanzado a partir de la autocomprensión de los actores y del diálogo

Las *auto-comprensiones* de los actores son consideradas por los científicos positivistas y por los herederos de paradigma conductista como informaciones muy poco fiables para conocer las operaciones "reales" de sus mentes y de sus vidas; por lo que buscan motivos y estructuras ocultas (Carr 1990). Para éstos las personas se auto-engañan continuamente y racionalizan sus acciones de forma inadecuada. Desconfían de las interpretaciones de las personas como desconfían de sus capacidades de aprendizaje, de hecho, esta forma de ciencia afirma que las personas no saben lo que hacen y mucho menos por qué lo hacen. De esta manera, el científico social se reserva la tarea y el derecho a completar, interpretar, desvelar y explicar el contenido real de los significados de la vida social. En la medida que las ciencias sociales se alejan del esquema de las ciencias naturales abren las puertas a la comprensión del significado de los propios actores.

*La naturaleza no es una producción humana, la sociedad sí lo es. Si bien no la produce una persona determinada, la sociedad es creada y recreada por los participantes, aunque no ex nihilo, en cada encuentro social. La producción de la sociedad es una obra de destreza, sostenida y que "acontece" por la acción de los seres humanos. En verdad sólo llega a ser posible porque cada miembro (competente) de la sociedad es un teórico social práctico (Giddens 1987:17).*

Para los científicos que se inscriben en el paradigma interpretativo<sup>50</sup> son, justamente, las auto-comprensiones de los autores los datos más relevantes para construir el conocimiento. Para comprender una práctica, en este caso la práctica educativa, es necesario hacer referencia al auto-entendimiento de los actores de dicha práctica (Schütz y Luckmann 1977). De tal forma, que el sentido que los diferentes miembros de la comunidad educativa otorgan a sus acciones y a una práctica concreta viene condicionado por la trama histórica, social, política y personal en la que se construye. Desde este punto de vista sólo podemos entenderla a partir de una actitud crítica e interpretativa, recogiendo el significado y las intenciones de los actores (o practicantes) en función del contexto en la que se desenvuelven (Garfinkel 1967).

La propuesta del paradigma crítico de la ciencia va más allá, pone en evidencia cómo la aplicación del paradigma positivista ha empobrecido las ciencias sociales al no haber contemplado la voz de los actores cuando éstos, llevan interpretando sus vivencias y historias antes que la ciencia se constituyera como tal. Por otro lado, el paradigma interpretativo si bien recoge la voz de los actores y se ha de considerar como uno de los avances más significativos de las ciencias sociales, se limita a presentar la complejidad y diversidad de significados que de una misma situación pueden hacer diferentes actores, pero

---

<sup>50</sup> A finales del siglo XIX y principios del XX, una serie de sociólogos alemanes como Wilhelm Dilthey (1833-1911), Georg Simmel (1858-1918) y Max Weber (1864-1920) trataron de elaborar la idea de la interpretación hermenéutica hacia una base epistemológica para las ciencias sociales. El acento que pone Weber en el significado subjetivos y en la acción (opuesta a comportamiento) sugería que la ciencia social no podía avanzar sin tener en cuenta el propio entendimiento de los actores acerca de su acción.

no contempla la influencia de la estructura social en los actos de comprensión de los individuos<sup>51</sup>.

Un riesgo de la aplicación radical de las metodologías interpretativas es renunciar a la pretensión de construir saber teórico. Al enfatizar la dependencia de la investigación al contexto, no deja lugar a la elaboración de un saber "libre" de dicho contexto. Así, la pretensión de verdad y de objetividad de las ciencias sociales quedan deslegitimadas, lo que puede conducirnos a un relativismo autodestructivo que cuestione las bases del conocimiento científico. Esa es una de las críticas que Habermas hace a la etnometodología de Garfinkel, los estándares de racionalidad de la ciencia serían tan particulares como las otras clases de criterios de validez que funcionan a su modo en otros ámbitos de la vida.

La etnometodología se preocupa por la competencia de los hablantes porque trata de investigar cómo se coordinan las acciones por vía de procesos cooperativos de interpretación. Por el contrario, la hermenéutica filosófica se ocupa de la interpretación sólo cuando algún aspecto relevante del mundo de la vida se vuelve problemático, cuando las certezas se ponen en cuestionamiento o la posibilidad de entendimiento fracasa. Pero el entendimiento sólo fracasa cuando se produce alguna perturbación en la comunicación.

---

<sup>51</sup> El paradigma interpretativo se nutre de corrientes como la fenomenología (Husserl, Schütz), la etnometodología (Garfinkel) y la hermenéutica (Gadamer). La fenomenología es la escuela de pensamiento que primero destaca la importancia de la experiencia subjetiva como base del conocimiento y el interés por conocer cómo las personas interpretan su mundo cotidiano en base a la interacción. Pero es Schütz quien más a fondo ha desarrollado la necesidad de describir la realidad social de modo que se la entienda como una construcción del mundo de la vida cotidiana en la que la única diferencia de interpretación, entre el científico social y los actores, es la actitud "desinteresada" del primero. La etnometodología de Garfinkel pone el énfasis en la dependencia de la acción cotidiana con el contexto. El intérprete o bien conoce el contexto en el que se apoya el hablante o tiene que pedirle al hablante que formule sus supuestos implícitos. De tal forma, que el contexto se convierte en una fuente de información imprescindible. Por otra parte, la etnometodología trata de mostrar cómo las construcciones en ciencias sociales poseen el mismo estatus que las construcciones cotidianas de los actores.

El paradigma crítico pretende, a partir de la negociación de significados compartidos intersubjetivamente, transformar una situación dada. Para ello, se necesita, por un lado, partir de la consideración de que los actores son competentes y son capaces de actuar comunicativamente, o sea, de orientarse por pretensiones de validez susceptibles de crítica y *criticarse recíprocamente* y, por otro, reconocer que los observadores no tienen ya una posición privilegiada<sup>52</sup>.

*En cuanto atribuimos a los actores la misma competencia de juicio de la que nosotros hacemos uso como intérpretes, renunciamos a la inmunidad que hasta esos momentos venía metodológicamente asegurada. Nos vemos forzados a participar en actitud realizativa (aún cuando sin propósitos de acción propios) en el proceso de entendimiento que tratamos de describir. Con ello exponemos en principio nuestra interpretación al mismo tipo de crítica que a la que mutuamente exponen los agentes comunicativos sus propias interpretaciones (Habermas 1987:168).*

---

<sup>52</sup> Los autores que han aplicado este esquema en el marco de la teoría crítica de la educación son entre otros Kemis (1988) y Carr (1990). Ambos están de acuerdo en que la investigación no ha de ser un coto reservado a académicos o a expertos y, que una teoría social crítica surge de los problemas de la vida cotidiana y se construye con la mira siempre puesta en cómo solucionarlos. *Para que la investigación logre la transformación concreta de situaciones educacionales reales, precisa una teoría del cambio que vincule a investigadores y practicantes en una tarea común, en la que se trascienda la dualidad de los papeles de la investigación y la práctica (Kemis 1988:170).*

### **1.2.7. Características de una situación ideal de habla**

Con la Teoría de la Acción Comunicativa y el concepto de "situación ideal de habla" Habermas pretende contribuir a la realización de las metas emancipatorias de la modernidad ilustrada. Por ello ha desarrollado una teoría social constructiva que no se detiene en el análisis crítico de la sociedad sino que es capaz de vehicular propuestas alternativas. Desde su perspectiva, la teoría debe proceder a identificar en las estructuras de la sociedad fragmentos de una "racionalidad comunicativa" ya existente, para luego reconstruirlos reflexivamente. De esta manera se propone diagnosticar los males de la modernidad con la finalidad de plantear una posible solución para avanzar en la realización de su proyecto.

Como hemos podido ver, uno de los errores de la modernidad ha sido asociar la racionalidad moderna, única y exclusivamente, con la racionalidad instrumental. Así el éxito y la eficacia se han identificado con los valores máximos de la razón. Por ello Habermas busca en las estructuras de la vida cotidiana otras maneras de actuar y de operar racionalmente y descubre cómo las personas son capaces de utilizar el conocimiento para entenderse y acordar planes de acción y no sólo para dominar su entorno o sus relaciones.

Al tratar la "razón" como "racionalidad", adopta la idea de que la razón es básicamente procesual. Lo que hace que algo sea racional no tiene que ver con su contenido, o con sus orígenes, sino que depende de los procedimientos que puedan seguirse para comprobarlo. Con el concepto de "situación ideal de habla" Habermas caracteriza aquella situación en la que los sujetos persiguen entenderse sobre algún aspecto en el mundo que les rodea y que se ha vuelto problemático. La motivación de entenderse provoca que las personas que participan en el diálogo o en la conversación pongan todos los medios para llegar a un acuerdo que les convenza a todos por igual. Estos medios son los que identificamos con los procedimientos básicos del ejercicio democrático y que hemos analizado en los apartados anteriores.

En resumen, podemos decir que, para que una “situación ideal de habla” sea posible, las personas han de priorizar como resultado final del proceso comunicativo obtener el consenso más amplio por encima de sus intereses particulares (si los hubiera) o de su opinión personal. Pero para ello hay una serie de condiciones que se han de cumplir. Las emisiones (ya sea en forma de enunciados o de opiniones) han de vincularse a pretensiones de validez y no a pretensiones de poder. Esta condición contiene varias implicaciones. La primera, es que los participantes en una conversación han de tener la posibilidad de afirmar, negar y cuestionar la validez y la legitimación de aquello que se está diciendo. La persona que expone sus argumentos, por tanto, ha de poder fundamentarlos si se lo pide el resto de participantes y si desea que tengan cierta repercusión en el diálogo. La segunda y, como consecuencia de la anterior, es que ninguna persona (o institución) puede disponer de una situación de privilegio en el diálogo. O, si se prefiere, los argumentos no pueden vincularse a criterios de poder, de autoridad científica, de edad o de género para evitar, así, el proceso de fundamentación.

*En la situación ideal de habla sólo se permiten hablantes que como agentes tengan iguales oportunidades de emplear actos de habla representativos (...). Esta reciprocidad en las posibilidades de autopresentación no represiva ni sujeta a humillaciones viene complementada por una reciprocidad de expectativas de comportamiento que excluye los privilegios en el sentido de una obligatoriedad sólo unilateral en las normas de acción. Esta simetría de deberes y derechos puede garantizarse mediante la igualdad de oportunidades en el empleo de los actos de habla regulativos, es decir, mediante una igual distribución de las oportunidades de mandar y oponerse, de permitir y prohibir, de hacer promesas y retirarlas, de dar cuenta y exigirla, etc. (Habermas 1984:107).*

El lenguaje, como medio para lograr el entendimiento, debe estar sujeto también a una serie de condiciones. Las más importantes son que, por un lado, sea inteligible y, por otro, que se articule en base a “actos de habla

ilocucionarios". Una de las críticas más comunes a la propuesta comunicativa de Habermas es la de haber ideado unas condiciones para el cumplimiento de la democracia que favorece a los grupos sociales más instruidos y con un mayor dominio del discurso. Por esta razón, hace especial hincapié en eludir aquellas características o condiciones del lenguaje que pudieran distorsionar el proceso comunicativo. Las emisiones que se realizan han de poder ser entendidas por todos participantes y los actos de habla no pueden esconder intereses ocultos a los que se declaran con el fin de condicionar la reacción de los participantes (actos de habla perlocucionarios)<sup>53</sup>.

La "situación ideal de habla" es aquella en la que todas las personas implicadas tienen las mismas oportunidades para pedir la palabra. Así, todas desempeñan en el mismo grado los papeles de emisor y de receptor. Esto es posible si se articulan los procedimientos necesarios para que así sea. Todos los participantes han de tener el mismo derecho a elegir y a proponer los temas a discutir. El tiempo utilizado para argumentar y debatir las ideas ha de ser el mismo para todas las personas y lo mismo podemos decir del uso del espacio y de las condiciones técnicas que se empleen.

El diálogo no se agota en la posibilidad de entenderse sobre algo en el mundo. Entenderse, es la condición necesaria o previa para pasar a la acción. La reflexión, el diálogo y la producción de conocimiento de una situación determinada ha de ir acompañada de la planificación para actuar o intervenir en ella y, a la inversa. Así, Habermas quiere superar el verbalismo de determinadas opciones teóricas o ideológicas y el activismo de muchas

---

<sup>53</sup> *¿Cómo es posible la proyección de una situación ideal de habla con la ayuda de los actos de habla que todo hablante competente puede ejecutar?. En lo tocante a la distinción entre un consenso verdadero y uno falso, llamamos ideal a una situación de habla en que la comunicación no sólo no viene perturbada por influjos externos contingentes, sino tampoco por las coacciones que resultan de la propia estructura de la comunicación. La situación ideal de habla excluye la distorsión sistemática de la comunicación. Sólo entonces predomina en exclusiva la peculiar coacción sin coacciones que ejerce el mejor argumento, la cual hace que se ponga en marcha una comprobación metódica y competente de las afirmaciones o puede racionalmente motivar a una decisión acerca de cuestiones prácticas (Habermas 1984:106).*

prácticas sociales. La relación ente teoría y praxis cobra así un valor fundamental.

El carácter emancipatorio de su teoría comunicativa se halla en la capacidad que tienen las personas para someter los imperativos del sistema a la racionalización del mundo de la vida. La racionalización comunicativa, es decir, las formas de acción comunicativa y de argumentación han de substituir a otros mecanismos de coordinación de la acción, de integración sistémica o de reproducción cultural. De esta forma, el mundo de la vida se escapa a la tendencia colonizadora de los sistemas haciendo extensible a éstos una manera de actuar y de relacionarse entre ellos en base a razones y a criterios de validez propios de la capacidad reflexiva de la comunicación humana. Para finalizar este apartado, recogemos las características y las condiciones necesarias para que se dé una "situación ideal de habla" en el siguiente cuadro:

**características y condiciones necesarias para producir una  
“situación ideal de habla”**

- los sujetos hacen uso del conocimiento para alcanzar acuerdos que convengan a todas las personas implicadas (racionalidad y acción comunicativa),
- el lenguaje como medio para lograr el entendimiento ha de producir emisiones en las que se puedan reconocer las intenciones de las personas que las expresan (actos de habla ilocucionarios),
- los participantes en una conversación han de poder fundamentar sus posiciones (teoría de la argumentación),
- las explicaciones, interpretaciones u opiniones de los hablantes han de estar vinculadas a pretensiones de validez (inteligibilidad, verdad, rectitud normativa y veracidad),
- todos los participantes han de contar con las mismas oportunidades de desempeñar el rol de emisor y de receptor (intercambiabilidad universal de roles dialógicos),
- la coordinación de la acción emana de los acuerdos previos entre los participantes (integración social),
- la racionalidad comunicativa del mundo de la vida se enfrenta a los efectos colonizadores del sistema (dinero y poder).

La educación desde una perspectiva emancipatoria tiene la posibilidad de producir las mismas condiciones que requiere una situación ideal de habla de tal forma que, el proceso de integración sistémica (del sistema educativo como subsistema social) queda desplazado por un proceso de integración social que se orienta por la práctica comunicativa del mundo de la vida. La educación deja de representar los intereses, los valores y los gustos culturales y estéticos de los grupos dominantes para dar cabida a todas las realizaciones de los miembros de un proyecto educativo determinado. Las diferencias culturales, lingüísticas o cognitivas no se interpretan en términos de disminución, sino de contribución al diálogo y a la experiencia práctica.

La "situación ideal de habla" aplicada al contexto normativo de la educación implica la democratización de su organización y de su gestión. Políticos, administradores, profesionales y participantes han de compartir las mismas oportunidades para definir el qué, el cómo y el cuándo de la educación. La coordinación del proyecto educativo descansa sobre la base de un acuerdo previo y se desarrolla en torno al compromiso y a las actuaciones de toda la comunidad educativa.

Las formas de aprendizaje y de participación que se incluyen en una "situación ideal de habla" no son ajenas a las prácticas habituales de los participantes, por lo que no tienen ninguna dificultad para reproducirlas en un contexto que, como el educativo, pueda, al principio, resultar poco familiar. El potencial emancipatorio de un modelo educativo en el sentido que vamos a exponer reside en su capacidad, por un lado, para implicar a todas las personas (puesto que todas ellas poseen experiencia en prácticas comunicativas) y, por otro, para guiar la acción educativa en función de un proyecto plural y democrático que parte de las necesidades e intereses de todos los participantes y no de aquellos que, de forma unilateral, acostumbra a determinar el sistema educativo, que se ha constituido como un sistema experto, alejándose del mundo de la vida de los participantes, para representar sus propios intereses, en unos casos, o el de los grupos hegemónicos, en otros.

## 2. Freire y la teoría crítica de la educación de personas adultas

Con la Teoría de la Acción Comunicativa (1981), Habermas sitúa el diálogo y la acción humana en el centro de las ciencias sociales. Sin embargo, muchos años antes, Freire (1969-1970)<sup>54</sup> había concebido la educación como un proceso dialógico en el que educadores y educandos construyen intersubjetivamente el conocimiento. Son muchos los elementos coincidentes en ambas posturas, por esta razón, pensamos que las aportaciones de Habermas desde las ciencias sociales, y las de Freire desde la pedagogía, han de ser parte fundamental de los cimientos sobre los que se apoye una nueva perspectiva crítica de la educación de personas adultas.

Tanto Freire como Habermas comparten una visión transformadora de la realidad. Sin obviar las limitaciones que imponen las relaciones de poder y el intento de dominación por parte de los sistemas, ambos confían en la capacidad de los sujetos para compartir planes de acción orientados a modificar su entorno y sus relaciones. Frente a la colonización ingenieril de los sistemas (Habermas) o a la cultura del silencio (Freire), ambos autores responden con la capacidad transformadora del mundo de la vida o de las personas como seres de transformación.

Desde ópticas diferentes llegan a una misma conclusión: la democracia radical y la igualdad pasan, necesariamente, por apostar por el diálogo y la comunicación humana. Este punto de partida les lleva a indagar en qué condiciones se ha de producir el diálogo para que todos los participantes tengan las mismas oportunidades de hablar y ser escuchados sin miedo a ninguna represalia. De tal forma que, el conocimiento que proviene de la experiencia o del sentido común, pueda entrar a debatir con el conocimiento de

---

<sup>54</sup> En sus primeros libros Freire ya desarrolla una teoría de la educación que gira en torno al diálogo y a los procesos de comunicación. Freire, P. 1969. *La educación como práctica de la libertad*, Tierra Nueva, Montevideo; Freire, P. 1970. *La Pedagogía del oprimido*, Tierra Nueva, Montevideo.

los sistemas expertos sin temor a ser descalificado o despreciado por aquellas personas que ocupan posiciones de poder y/o hacen uso de códigos especializados para obstaculizar la participación de los que consideran profanos en un tema determinado.

La "situación ideal de habla" que Habermas propone para extender el diálogo democrático coincide, en muchos aspectos, con los requisitos propios de una situación educativa dialógica en la que educandos y educadores se perciben a sí mismos como sujetos capaces de lenguaje y acción. Las dos situaciones parten del reconocimiento de la cultura del otro y de la idealización de que los participantes son capaces de entenderse y de construir significados intersubjetivamente.

Freire, al igual que Habermas, ha sido acusado de utópico y de idealista. Sin embargo, como él, no se conforma con perfilar un proyecto histórico o idear un modelo social que, desde una perspectiva teórica, se dirige a transformar las condiciones actuales de injusticia y de desigualdad, sino que estudia qué elementos se dan de manera habitual en las prácticas cotidianas que permitirían cambiar la situación en un sentido que se considere válido. Ambos, pues, indagan y reflexionan sobre cómo actúan las personas cuando buscan entenderse, convivir y mejorar sus condiciones de vida y, con un lenguaje diferente, los dos apuntan hacia la comunicación. Pero no cualquier tipo de comunicación es válida, sólo aquella que es capaz de integrar todas las voces y se produce sin distorsiones o intereses ocultos a los que explicitan los sujetos mismos en el curso de la conversación, puede ser considerada como tal.

El objetivo de este apartado no es analizar la obra de Freire, puesto que existen muchas investigaciones y publicaciones al respecto<sup>55</sup>, sino indagar en aquellos factores que desde una perspectiva u otra convergen en una misma

---

<sup>55</sup> De entre todos ellos destacamos los siguientes: Franco, F. 1973. *El hombre construcción progresiva. La tarea educativa de Paulo Freire*. Madrid: Marsiega; Ruíz Olabuenga, V; Morales, P. y Marroquín, M. 1975. *Concientización y Andragogía*. Buenos Aires: Paidós.

dirección. Con la intención de sentar las bases de una nueva orientación crítica de la educación de personas adultas basada en el diálogo, vamos a plantear las tesis más significativas de la obra de Freire a la luz de las aportaciones que nos han parecido más interesantes de la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas.

Por otra parte, nos gustaría remarcar la vigencia actual de la obra de Freire. A principios de los ochenta fruto, en parte, de la ofensiva neoliberal y de las tendencias postmodernas, propuestas transformadoras como las de Freire se vieron totalmente descalificadas<sup>56</sup>. A Freire se le ha enmarcado en el contexto del “Tercer Mundo” y sus planteamientos han sido sistemáticamente marginados de los debates y de las propuestas educativas que se han hecho desde entonces. Ha sido gracias a las aportaciones y a la insistencia de los autores de la nueva sociología de la educación<sup>57</sup> por lo que sus obras han vuelto al plano de la actualidad educativa.

La obra de Freire se caracteriza por ser una obra que denuncia y anuncia al mismo tiempo. Por un lado, denuncia el proceso de colonización cultural que ejercen los grupos privilegiados y las culturas hegemónicas sobre los grupos que son sistemáticamente silenciados y, por otro, no se deja vencer por un

---

<sup>56</sup> En un artículo publicado a raíz de su muerte, Jaume Botey y Ramón Flecha explican con detalle las causas de la marginación de la obra de Freire. Los autores plantean como siendo uno de los autores más citados durante los años 70, su omisión de los debates educativos no se debe al desconocimiento. *La causa principal de su exclusión hay que buscarla, pues, fuera del campo de la pedagogía y, en concreto, en la ofensiva antiigualitaria de la cultura actual, que excluye y margina a las mayorías. El neoliberalismo considera que las transformaciones deben ser guiadas por el mercado, que es el autoritario fundamentalismo de Occidente (...). Pero fue la moda postmoderna la que más eficazmente actuó en la ofensiva antiigualitaria. Para la postmodernidad los intentos de creación de una comunidad para personas libres y responsables, la propuesta de emancipación colectiva en libertad, la posibilidad de la fraternidad universal... son ilusiones, metarrelatos, abstracciones sin sentido, resultado de una modernidad caduca* (Botey, J. y Flecha, R. 1998. Transformar dificultades en posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 265. Barcelona: Editorial Praxis, pp. 53-56).

<sup>57</sup> La nueva sociología de la educación emergió con fuerza en Inglaterra y Estados Unidos a principios de los años setenta como respuesta crítica a la práctica educativa tradicional. El discurso de dicha crítica se basó, fundamentalmente, en el pensamiento freiriano. Los autores más representativos de esta corriente son entre otros: Giroux, H.; Apple, M.; McLaren, P. Así, mientras en Europa, fundamentalmente durante los años 80 se enterraba la obra de Freire, en el mundo anglosajón seguía siendo una referencia básica. Posteriormente, a causa de la influencia que todavía, en los años 90, ejerce esta corriente vuelve a estar presente en muchos de los debates educativos que se están realizando a un lado y a otro del Atlántico.

discurso determinista que sólo puede conducirnos al pesimismo o a la inactividad. Propone una manera diferente de entender las relaciones humanas, entre ellas, las relaciones educativas, para superar situaciones de injusticia y de desigualdad. Descubre, por tanto, la naturaleza política de la educación a partir de una concepción doble del poder. Por un lado, censura los efectos negativos del poder en el sentido que reproduce y legitima la estructura social dominante y, por otro, anima a los movimientos educativos y sociales a que se organicen, empleando su poder como vía para alcanzar la emancipación social [2.1].

En contra de una educación que persigue la adaptación de las personas a su medio (bancaria), Freire apuesta por una educación emancipadora que libere a las personas de las condiciones culturales y educativas que provocan que acepten, sin más, una situación de inferioridad (educación aliberadora). En el epicentro de su propuesta pedagógica encontramos la reflexión y el diálogo como métodos para que los grupos tradicionalmente excluidos de los ámbitos de participación social y cultural puedan recuperar la confianza en sí mismos y en sus producciones, desplegando al mismo tiempo su conciencia crítica y transformadora .

La concepción dialógica de la educación que propone Freire presenta elementos en común con la propuesta comunicativa de Habermas. El mundo de la vida, en este caso, vendría representado por el bagaje cultural de los grupos y de las culturas subordinadas y ambos autores defienden la necesidad de que el sistema dialogue con ellos, de tal forma que las acciones sociales y educativas dejen de ser excluyentes. Los requisitos que, según Freire, ha de cumplir una acción educativa para que sea democrática coinciden, en gran parte, con los que Habermas plantea para una situación ideal de habla. El diálogo intersubjetivo, tal y como lo presentan los autores en cuestión, es el ingrediente básico de aquellos procesos educativos que tienen como objeto respetar las diferencias culturales, económicas, de género y/o de edad, y promover el entendimiento entre las diferentes cosmovisiones que poseen los

participantes de un acto educativo o comunicativo cualquiera. Poner el énfasis en el proceso educativo y en cómo se desarrolla, no significa perder de vista la función de transmisora de conocimientos que tiene la educación. La diferencia básica con otros modelos radica en que la perspectiva dialógica permite concebir una práctica educativa en la que los conocimientos no sólo se transmiten sino que se construyen, por lo que la educación no se limita a la reproducción o a la representación de la realidad sino que, al mismo tiempo, la produce [2.2].

El diálogo ha de incluir tanto el aprendizaje de aquellos conocimientos y técnicas que se consideran básicas como el desarrollo del juicio crítico y las habilidades para la participación social. Con ello queremos dejar constancia de la insistencia de Freire en torno a este asunto. La educación liberadora ha de dotar a las personas de las herramientas necesarias para participar de la vida social, económica y cultural de su comunidad en condiciones de igualdad. Para ello, es preciso que éstas dominen los códigos y los saberes que la sociedad prioriza.

La investigación y el diálogo con los participantes han de revelar qué temas son de interés público y pueden generar el debate, la reflexión y el aprendizaje (temas generadores) y, cuál es su universo lingüístico para desarrollar una práctica educativa significativa. En el proceso de investigación, como en el caso del paradigma crítico que plantea Habermas, la interpretación de los participantes se encuentra al mismo nivel que la de los educadores o investigadores. El valor de las interpretaciones de ambos depende de la validez de las razones que emplean y no de sus respectivas posiciones.

Los "temas generadores" tienen capacidad para problematizar algún aspecto de la vida cotidiana de los educandos, desafiándoles a reflexionar y a pasar a la acción. Habermas se refiere a este mismo proceso cuando explica las reacciones del mundo de la vida ante una situación o hecho que en un

momento determinado entra en cuestionamiento y obliga a las personas a buscar razones y a contrastarlas con otras personas [2.3].

El papel del educador crítico en Freire es fundamental. Ha dedicado una parte importante de sus trabajos a reflexionar sobre la capacidad, la formación y las funciones de los profesionales de la educación como intelectuales comprometidos con la situación histórica y social que les envuelve. Los educadores y educadoras tienen la posibilidad de elegir a favor de quién están y para qué objetivos trabajan. Uno de los aspectos más controvertidos de la obra de Freire ha sido justamente el papel del educador como concientizador. Al analizar la conciencia, Freire distingue entre diferentes niveles de conciencia en función de la estructura social y de la percepción que tiene la persona de sus condiciones sociales. Esto ha provocado que se interpretara como diferentes el nivel de conciencia del educador, del nivel de conciencia del educando y, por lo mismo, que se cuestionara su perspectiva igualitaria de la educación. Sin embargo, Freire reiteró a lo largo de su obra en que la relación entre educadores y educandos debía ser una relación de igualdad y en la validez del conocimiento y la cultura de las personas analfabetas [2.4].

## 2.1. La naturaleza política de la educación

*El mito de la neutralidad de la educación –que lleva a negar la naturaleza política del proceso educativo, para concebirlo sólo como una tarea que se lleva a cabo al servicio de la humanidad en sentido abstracto- es el punto de partida de nuestra comprensión de las diferencias fundamentales que existen entre una práctica ingenua, otra astuta y una verdaderamente crítica (Freire 1989:57).*

Desde un punto de vista crítico no es posible pensar la educación sin reflexionar sobre las relaciones de poder y de dominación que se hallan en el trasfondo del acto educativo. Pero si bien resulta imposible comprender la educación como una práctica autónoma y neutra, ello no significa que la educación deba considerarse como una simple réplica de la ideología y de los valores dominantes. Las relaciones que existen entre la educación como parte de la sociedad con el conjunto de sistemas y estructuras que la integran son dinámicas y, a veces, incluso, contradictorias. Como los teóricos de la reproducción, Freire comprende y critica la función reproductora y legitimadora de las desigualdades sociales de la educación, pero a diferencia de estos, no cree que ésta sea su única función. Por el contrario, atribuye a la educación la posibilidad de contribuir a transformar la realidad social y confía en la capacidad de las personas para resistirse y oponerse a los procesos de dominación y de extensión cultural:

Freire ha logrado combinar el lenguaje de la posibilidad con el lenguaje de la crítica. No es suficiente con poner en evidencia las limitaciones y los riesgos de la educación, es necesario hacer el esfuerzo, al mismo tiempo, de imaginar y crear respuestas educativas capaces de combatir las discriminaciones sociales y culturales que produce la extensión de la cultura hegemónica. Por esta razón, Freire acusa tanto a las tendencias y a las críticas conservadoras como a las que provienen de la izquierda radical. A las primeras, porque pretenden que la educación se adapte a los imperativos del mercado y a las normas de comportamiento de la ética dominante y, a las segundas, porque interpretan la

educación como un simple reflejo de la racionalidad capitalista y de sus jerarquías de poder, privándola así de su capacidad emancipadora (Freire 1973).

En su análisis de las sociedades brasileña, africana y norteamericana Freire denuncia el proceso de homogeneización cultural propio de la política colonizadora que ha dominado durante siglos. En este contexto, la educación que ha acompañado al proceso colonizador ha descalificado sistemáticamente la cultura y el lenguaje de los grupos autóctonos. Las consecuencias de este hecho han sido devastadoras, por un lado, estos grupos han ido interiorizando paulatinamente su condición de inferioridad, identificando su cultura con una cultura tradicional, concreta y alejada de la cultura científica y del conocimiento experto y, por otro, se han visto consecuentemente excluidos de los ámbitos de participación social y política.

Utilizando el lenguaje de la crítica, Freire ha diseñado una teoría de la educación que profundiza en la comprensión de las relaciones de dominación con la intención de superarlas. Pone en evidencia cómo las relaciones de dominación no se reducen a las de clase socioeconómica y como no existe una forma universal de ejercicio del poder, por lo que se han de desarrollar diferentes formas de resistencia y de lucha. La etnia, el género, la edad o el nivel de instrucción, son motivo de algunas de las discriminaciones que con mayor grado y de manera más habitual padecen las personas que forman parte de los colectivos que tradicionalmente han sido apartados.

Desde el análisis freiriano de la dominación, resulta importante entender como ésta no se reduce a la imposición del poder de unos grupos sobre otros. La lógica con la que se desarrolla no siempre encuentra un camino fácil por el que avanzar, las contradicciones y las resistencias que se producen permiten aspirar a cambiar de dirección y a introducir cambios en el camino mismo. Por consiguiente su política cultural y su teoría educativa representan un discurso teórico alrededor de la lucha contra todas las formas de dominación subjetiva y

objetiva, así como una lucha por alcanzar formas de conocimiento y de interacción social que proporcionen las condiciones necesarias para la emancipación social y personal.

En el centro de la pedagogía freiriana encontramos el ideal de una humanidad liberada. Ideal que ha de orientar todas las acciones emancipadoras que han de emprenderse con el fin de conquistar dicha liberación. La naturaleza de esta concepción bebe de una doble fuente: por un lado, de la perspectiva humanista de la teología de la liberación y, por otro, del análisis marxista en torno a las relaciones de poder de los grupos privilegiados sobre los oprimidos. Esta combinación le ha permitido a Freire elaborar un discurso crítico en contra de todas las instituciones y formas de relación que se sustentan en criterios de autoridad y, paralelamente, articular una práctica pedagógica capaz de promover procesos de transformación social y personal, devolviéndole la confianza a las personas para liderar el movimiento hacia el cambio social.

Freire coincide en su análisis sociológico del poder con las perspectivas duales de las ciencias sociales (Habermas 1981, Giddens 1985, Beck 1986). Ofrece, pues, una de las concepciones más dialécticas del poder de la teoría social contemporánea.

*El poder se percibe simultáneamente como una fuerza negativa y positiva; su carácter es dialéctico y su modo operativo es algo más que simplemente represor. Para Freire, el poder trabaja sobre y a través de las personas. Por un lado, esto significa que la dominación nunca resulta tan completa como para experimentar al poder sólo como una fuerza negativa. Por otro lado, significa que el poder se encuentra en la base de todas las formas de comportamiento en que las personas resisten, luchan o pelean por su imagen de un mundo mejor. En un sentido general, la teoría de Freire sobre el poder y su naturaleza dialéctica sirven a la importante función de ampliar el terreno sobre el cual opera. En este caso, el poder no se agota en aquellas esferas públicas y privadas en las que operan los gobiernos, las*

*clases regentes y otros dominantes. Es más ubicuo y se expresa en una serie de espacios y esferas públicas opuestas que tradicionalmente se han caracterizado por la ausencia de poder, y por ende, de toda forma de resistencia (Giroux 1990, citado en Freire 1990).*

La percepción de Freire sobre el poder es una alternativa a posturas como las que se plantean desde la teoría de la reproducción (marxismo estructuralista) o las perspectivas postmodernas que sólo contemplan una visión negativa o sesgada del poder. En este caso, el poder se limita al poder que ejercen unos sistemas, grupos o sujetos sobre otros con el fin de moldearlos y dirigirlos según sus intereses. Freire arremete contra esa concepción y nos hace reflexionar sobre la capacidad de resistir, negociar y transformar que poseen los grupos subordinados cuando ejercen su poder desde una posición crítica y comprometida. De la misma forma que para Habermas una sociedad emancipada es aquella en la que la concepción comunicativa del mundo de la vida consigue moldear a los sistemas, para Freire, el poder de los sujetos se halla en su capacidad para liberarse de la opresión de los sistemas y crear situaciones nuevas de diálogo y de democracia.

En su análisis sobre la dominación, Freire no se contenta con examinar única y exclusivamente sus aspectos objetivos y estructurales; también nos muestra como la podemos hallar en la internalización que las personas hacen de su propia exclusión y por ende participan de ella<sup>58</sup>. Este es uno de los puntos clave de su obra, el estudio sobre cómo se experimentan subjetivamente las formas de dominación y cómo se integran en la estructura de la personalidad obstaculizando, así, prácticas críticas de conocimiento, de interacción y de acción social. Para profundizar en la comprensión de este fenómeno puede sernos de gran utilidad el análisis de la construcción de la personalidad que

---

<sup>58</sup> El gran problema, según Freire, es cómo conseguir que las personas se liberen cuando "han alojado" al opresor dentro de sí. *Sólo en la medida que se descubran "alejando" al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse al opresor, es imposible hacerlo (Freire 1970:41).*

Habermas recoge de Mead, como hemos visto en la primera parte de este trabajo.

Según Mead, las personas construyen parte de su personalidad a través de la percepción de la imagen que los otros tienen de ellas en el curso de la socialización y de los procesos de interacción social. De esta forma internalizan una serie de atributos que les vienen caracterizados desde el exterior. En el caso de procesos de dominación y de colonización cultural, las personas que pertenecen a la cultura silenciada reciben continuamente una imagen distorsionada de sus producciones y valores culturales. Estos vienen asociados a una visión poco elaborada de la propia cultura que se identifica con una cultura de poca categoría y merecedora, por tanto, de no ocupar una posición relevante en la sociedad. De este modo, la educación y el desarrollo cultural se asocian a la aproximación a las pautas culturales de los grupos hegemónicos y al alejamiento de la cultura de origen.

La cuestión pedagógica que surge es de qué forma abordar los elementos de represión y cómo combatir la idea de que las cosas son así porque siempre han sido así o la autocomprensión de la dominación en función de la falta de capacidades cognitivas. Para ello es preciso conocer cómo opera internamente lo que Freire denomina la *semilla de la dominación* y una actitud comprometida por parte de los profesionales de la educación que les lleve a introducir los elementos necesarios para efectuar un análisis crítico de la situación a partir de una relación dialógica con los participantes. ¿Cuál es el origen de una situación social de discriminación concreta?, ¿a quién beneficia económica o políticamente?, ¿sobre qué grupos o personas recaen las peores condiciones?, ¿qué alternativas hay?, etc.

Uno de los factores más relevantes de la pedagogía crítica de Freire es su concepción de la experiencia y de la producción cultural. Por una parte, rechaza la dicotomía tradicional entre cultura de élite y cultura popular, como si la primera fuera la expresión de las producciones más avanzadas o elaboradas

de un país o de una cultura determinada y, la segunda, la expresión de las tradiciones, costumbres o folklore de dicha sociedad. Para Freire, la cultura es la representación de las experiencias y prácticas vividas, así como las producciones materiales e ideológicas que los diferentes grupos que conforman una sociedad producen sobre la base de unas relaciones desiguales. La cultura es una forma de producción íntimamente ligada a aspectos estructurales y a atributos adscriptivos como el género, la edad, la etnia o la clase. Es, asimismo, una forma de creación que propicia nuevos sistemas de relación y de producción capaces de transformar la sociedad. En este caso, la cultura ocupa un espacio dinámico en el que las relaciones de poder de diferente signo interactúan. La cultura oficial o hegemónica distribuye formas culturales de acuerdo con los intereses y estilos de los grupos privilegiados, mientras que los grupos no privilegiados buscan el reconocimiento social a sus producciones. En ambos casos las relaciones pueden llegar a ser paradójicas. En ocasiones encontramos culturas excluidas por parte de la cultura oficial que actúan de una forma jerárquica y desigual con otras culturas más débiles o, incluso, internamente. Por esta razón Freire nos previene, no todos los grupos que están en situación de opresión poseen globalmente una cultura progresista.

Desde el punto de vista educativo, el concepto de poder cultural en Freire combina la dimensión política con la pedagógica. La educación ha de partir de las experiencias de los educandos. Por lo tanto, ha de permanecer abierta y sensible a la memoria, historia y formas de vida de los grupos que componen las prácticas educativas. Esto implica reconocer y legitimar tales experiencias, de tal forma que pueda establecerse un diálogo permanente entre diferentes prácticas y cosmovisiones sin que ello signifique aceptar como válida cualquier opción. Reconocer la cultura de los otros significa otorgarles el papel de sujeto. De esta manera, podemos entablar una relación en la que todos deban hacer uso de la argumentación para defender sus propias opiniones y no de la autoridad que emana de la cultura dominante.

El análisis de la dominación y el poder lejos de infundir en Freire el pesimismo, le lleva a conceptualizar lo que él denominará como una *pedagogía de la esperanza* (1992). Interpreta la esperanza como una necesidad ontológica que mueve a la persona hacia la acción transformadora. Sin embargo, no por ello niega la existencia de la desesperanza y el fatalismo, fenómenos que intenta analizar a la luz de las razones históricas, económicas y sociales que los promueven.

*Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo y en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura cientificidad, es frívola ilusión. Prescindir de la esperanza que se funda no sólo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha es negarle uno de sus soportes fundamentales (...). En cuanto necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta. Por eso no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza en la espera pura, que así se vuelve espera vana (Freire 1993:8).*

Una de las tareas de la educación crítica es descubrir las posibilidades para la esperanza, independientemente de los obstáculos, a partir de la reflexión y el diálogo en torno a la situación política, económica y social de una realidad concreta. Tarea que no se agota en el acto discursivo en la medida que sirve de punto de apoyo para planificar acciones colectivas. En este punto, vale la pena observar la convergencia con algunas de las ideas centrales de la Teoría de la Acción Comunicativa. Tanto para Habermas como para Freire las personas son capaces de reflexión y de acción. El diálogo o la comunicación en torno a situaciones o experiencias que en un momento determinado se han vuelto problemáticas generan, por un lado, un proceso de reflexión y de construcción cooperativa de significados capaces de analizar el tema en cuestión y, por otro, la puesta en práctica de soluciones con las que resolver el problema que se ha suscitado. Ello implica una relación directa con la realidad,

en la que la interrelación entre la teoría y la práctica o entre la reflexión y la acción queda asegurada gracias a la capacidad que tienen las personas para definir y llevar a cabo cooperativamente sus proyectos.

## 2.2. Educación bancaria versus educación liberadora

*Siempre concebí la enseñanza de la lectoescritura de adultos como un acto político, como un acto de conocimiento y por lo tanto como un acto creativo. Me resultaría imposible estar comprometido en un trabajo de memorización mecánica de sonidos vocales, como un ejercicio del estilo “ba-be-bi-bo-bu, la-le-li-lo-lu”. Tampoco podría reducir el aprendizaje de la lectoescritura al aprendizaje de palabras, sílabas o letras, un proceso de enseñanza en el cual el maestro llena las mentes supuestamente vacías de los educandos con sus propias palabras. Por el contrario, el estudiante es el sujeto del proceso de aprendizaje de la lectoescritura en tanto acto de conocimiento y de creación. El hecho de que necesite la ayuda del maestro, como en cualquier situación pedagógica, no significa que esa ayuda anule la creatividad y la responsabilidad del alumno en la construcción de su propio lenguaje escrito o en la lectura del mismo (Freire 1989:55).*

Freire concibe la educación como un acto creativo en el que los participantes (educadores y educandos) construyen de manera dinámica el conocimiento. Conocer significa aprehender la realidad de forma integradora. De manera que los fenómenos históricos, económicos o culturales no se traten de manera aislada desde la perspectiva de un solo mundo (objetivo, social o subjetivo). Tales fenómenos se han de enmarcar en su contexto histórico y en relación unos con otros. La exclusión de determinados grupos sociales no se debe a cuestiones naturales sino a la confluencia de factores sociales, económicos y históricos. En la medida que la educación presenta y comprende los hechos de forma global permite desarrollar una visión más profunda y veraz de la realidad social. La objetividad del conocimiento no depende del nivel de abstracción o de cientificidad con el que se presenta. En la línea de las últimas aportaciones de las ciencias sociales (Habermas 1981, Giddens 1985), dicha objetividad se desprende del nivel de acuerdo que consigue entre los miembros de la comunidad, ya sea la comunidad científica o, en nuestro caso, la comunidad educativa.

La pedagogía crítica freiriana, en la medida que opta por situar en el eje de la educación el análisis y la problematización de dichos fenómenos, no puede desvincularse de una acción política más amplia. Acción política que ha de entenderse como una acción en la que se habilitan espacios de discusión pública de temas de interés social para los participantes. Freire ha sido uno de los autores más importantes a la hora de criticar la instrumentalización de la educación con fines políticos no explícitos o que tenían como objetivo el adoctrinamiento de los participantes con el objetivo de conseguir un proyecto social más justo, pero en el que ellos no habían sido invitados a definir<sup>59</sup>. La educación liberadora no pasa por reproducir la misma mecánica que la educación tradicional o colonizadora cambiando simplemente los objetivos. Significa una transformación radical tanto en su forma como en su contenido. De hecho, el contenido, la metodología e incluso las finalidades de la educación se verán claramente modificadas en la medida que se adopte un procedimiento democrático y comunicativo.

Aquí también Habermas y Freire vuelven a encontrarse. Habermas hace depender la radicalización de la democracia de una *ética procedimental* que superpone los principios democráticos y los presupuestos comunicativos sobre cualquier definición de sociedad buena. Por su lado, Freire plantea una perspectiva dialógica de la educación en la que la comunicación y la relación entre iguales se da por encima de cualquier otro interés pedagógico o político. Por ello Freire distinguirá entre educación bancaria y educación liberadora o entre extensión y comunicación<sup>60</sup>.

---

<sup>59</sup> Éste, es un tema muy recurrente en la obra de Freire. Por ejemplo, en su libro *¿Extensión y comunicación?* del año 1973 analiza de forma especial cómo tanto educadores de tendencias conservadoras como progresistas ha cometido tradicionalmente este error: instrumentalizar a los participantes con fines políticos. Para Freire una opción crítica verdadera no puede basarse en la objetivización de las personas. Independientemente del nivel educativo, económico o social las personas han de ser concebidas como sujetos y tratadas como tales.

<sup>60</sup> En relación a la primera dicotomía, tanto en *La educación como práctica de libertad* (1969), como en *Pedagogía del Oprimido* (1970), Freire expone ámpliamente la diferencia entre estas dos concepciones educativas. Además de caracterizarlas, analiza en el contexto en el que surgen y las finalidades y consecuencias que producen. En relación a la segunda, existe un libro con ese mismo título *¿Extensión o comunicación?* (1973) en el que plantea ambas posibilidades en el marco del proceso de modernización agraria en el contexto de la sociedad

Si nos interesa detenernos en este punto, no es tanto para estudiar qué persigue Freire con el planteamiento de las dicotomías anteriores, puesto que es algo que ya sido ampliamente estudiado, sino para establecer las relaciones oportunas con la perspectiva comunicativa de Habermas. Freire fundamenta su propuesta educativa en una teoría de la comunicación<sup>61</sup> que le sirve, al mismo tiempo, para diferenciar entre modelos educativos distintos en función de condiciones en las que se establece dicha comunicación. En el caso de la educación bancaria<sup>62</sup> o de la extensión cultural<sup>63</sup> la comunicación es unidireccional, en el sentido que es el educador el que controla y regula el

---

latinoamericana y cuestiona el proceso de modernización entendido como la adopción de las técnicas y estrategias de los países colonizadores, puesto que un proceso de capacitación de estas características va acompañado, al mismo tiempo, de la adopción de los valores y de la cultura de los grupos privilegiados.

<sup>61</sup> En este punto cabe destacar la influencia de Karl Jaspers en la obra de Freire. *¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación* (Freire 1969:104).

<sup>62</sup> Para Freire, la educación bancaria es un reflejo de la sociedad opresora que tiende a promover la cultura del silencio para asegurarse de esta forma su situación de privilegio. En su libro de la *Pedagogía del oprimido* (1970), Freire sintetiza en diez puntos las características más importantes de la educación bancaria: 1) *El educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado*, 2) *el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben*, 3) *el educador es quien piensa; el sujeto del proceso, los educandos son los objetos pensados*, 4) *el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente*, 5) *el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados*, 6) *el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción*, 7) *el educador es quien actúa, los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador*, 8) *el educador es quien escoge el contenido programático, los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él*, 9) *el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquel y*, 10) *el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos*.

Tras la educación bancaria se esconde el presupuesto según el cual la educación se ha de apoyar en una relación jerárquica en la que los educadores controlan el proceso de comunicación a través del que han de traspasar los conocimientos que consideran válidos. Se esconde una concepción errónea del educando que lo identifica como una ser pasivo y hueco al que hay que completar a través del currículum oficial para que pueda adaptarse a la sociedad del momento. El objetivo final de la educación bancaria, según el autor, es domesticar a la sociedad.

<sup>63</sup> Con el término de extensión Freire se refiere a *la acción de llevar, de transferir, de entregar, de depositar algo en alguien, resalta en él, una connotación indiscutiblemente mecanicista (...). La extensión pretende, básicamente, substituir una forma de conocimiento por otra. El conocimiento de los participantes por el de los educadores en una relación jerárquica en la que los últimos se declaran en la posesión de la verdad* (Freire 1973).

proceso de comunicación. El educador selecciona el contenido, el ritmo y la forma de comunicación que más se ajusta a sus objetivos. El educando sólo abandona su papel de receptor cuando ha de formular una pregunta en relación a la información dada por el educador. Pregunta que tiende a ser silenciada en el caso que no se refiera exclusivamente a una cuestión de aclaración en la comprensión del contenido. De esta forma el grado de comunicación que se establece en la acción educativa se reduce a la transmisión de información por parte de un sujeto activo a otros que se ven obligados a asimilar dicha información y, por tanto, a ser objetos de la acción del único sujeto que tiene un papel relevante.

El tipo de acción teleológica (y estratégica) bajo la que se realiza el acto educativo tiende a cosificar a las personas. Como pudimos ver con el análisis de la Teoría de la Acción Comunicativa, dicha instrumentalización produce la objetivización de los participantes y neutraliza las posibilidades reales de comunicación. En este caso, la educación se reduce a reproducir las relaciones de poder propias del sistema administrativo y del sistema de mercado; por su parte, los educadores tienden a transformar la naturaleza de las personas, y no las condiciones que las excluyen, con el fin de asegurar y acelerar su proceso de adaptación.

Con el concepto de educación liberadora o educación problematizadora<sup>64</sup>, Freire intenta colocar el *diálogo intersubjetivo* en el centro de la acción

---

<sup>64</sup> La educación liberadora se caracteriza por ser el modelo opuesto de la educación bancaria. Niega la dicotomía entre educador y educando y la teoría del conocimiento en la que se apoya. A modo de síntesis, las características de la educación liberadora son las siguientes: 1) el educador ya no es sólo el que educa. Educadores y educandos aprende juntos a través del diálogo, 2) los educandos lejos de ser receptores pasivos se convierten en investigadores críticos, 3) el papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para construir el conocimiento de forma compartida, 4) desmitifica la realidad y despierta la creatividad y el pensamiento crítico y, 5) promueve la emancipación de las personas a través de la interrelación entre reflexión y acción. Con el concepto de educación problematizadora, pone el énfasis en el hecho de presentar a las personas que aprenden su situación como un problema que necesita reflexionarse y resolverse. De tal forma, que la acto cognoscitivo implica una visión más profunda de la propia realidad que, al mismo tiempo, invita a la acción para transformarla (Freire 1979).

educativa. Si establecemos un paralelismo con la “situación ideal de habla” que nos propone Habermas, podemos comprobar como coinciden en buena parte las condiciones ideales que ambos autores señalan para que el diálogo se dé en las condiciones más democráticas posibles, tal y como reflejamos en el siguiente cuadro:

situación ideal de habla (Habermas)	educación liberadora (Freire)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• en el acto comunicativo las personas persiguen entenderse sobre algo en el mundo,</li> <li>• todas las personas tienen el mismo derecho a decidir el tema de la conversación o a proponer el orden del día,</li> <li>• distribución igualitaria entre los roles de emisor y receptor,</li> <li>• lenguaje inteligible y actos de habla ilocucionarios,</li> <li>• los argumentos se vinculan a pretensiones de validez,</li> <li>• produce prácticas democráticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• en la educación todos los participantes aportan sus conocimientos para aprender mutuamente,</li> <li>• los temas generadores se escogen a partir de una investigación en la que colaboran los participantes,</li> <li>• no hay una diferencia significativa entre educadores y educandos. Todos disponen de las mismas oportunidades para hablar,</li> <li>• el lenguaje se ciñe al universo lingüístico de los educandos con el fin de alcanzar una comprensión mutua,</li> <li>• aproximación crítica a la realidad y al conocimiento,</li> <li>• libera a la persona del proceso de colonización de los grupos privilegiados y de la cultura hegemónica</li> </ul>

La situación ideal que plantean ambos autores a la hora de realizar un acto comunicativo (y la educación se incluye en una acción de estas características en la medida que pone en relación a diferentes sujetos que intentan explicarse y entenderse entre sí sobre algo en el mundo) nos otorga la posibilidad de profundizar en la construcción democrática, por un lado, y en la construcción cooperativa del conocimiento, por otro. Para ello, ambos autores se apoyan en una teoría del conocimiento de carácter constructivo y emancipatorio, en la que se considera a las personas capaces de producir conjuntamente un tipo de saber que se orienta por un interés transformador (Habermas 1968, Freire 1973). Es en este sentido en el que el saber no se limita a explicar la realidad o

a recoger los diferentes puntos de vista sobre ella, sino que pretende construir significados válidos en la medida que se han acordado intersubjetivamente. De esta forma, podemos superar las constricciones que, por un lado, impone una visión de la realidad como única, estática y objetiva y, por otro, el peligro de relativizar cualquier posibilidad de conocimiento a causa de la multiplicidad de versiones subjetivas. Tanto la perspectiva freiriana como la habermasiana ponen el acento en la construcción activa de conocimiento, cuya validez emana del acuerdo obtenido y, por tanto, del nivel de argumentación y discusión que preceden a dicho acuerdo. En este sentido, es válido aquello que las personas después de un proceso de búsqueda de información, reflexión y discusión deciden que así sea o, si llegado el caso, son capaces de convencer a un auditorio universal.

El nivel de participación de este procedimiento no significa que vaya acompañado de una pérdida de objetividad científica en la adquisición o producción de conocimientos. En el caso educativo, por ejemplo, el hecho que el educador contraste sus conocimientos, teóricamente apoyados en el saber científico y técnico, con sus estudiantes, no implica que el conocimiento que éstos adquirirán sea de una calidad inferior, sino todo lo contrario. Significa que el educador se ve en la necesidad de poner a debate lo que sabe, contrastándolo con otras visiones y recogiendo las aportaciones que entre todos se consideran válidas para obtener un conocimiento más profundo y global de la realidad. De esta manera la educación además de favorecer el aprendizaje significativo, nos permite recoger la experiencia de los educandos y potenciar su creatividad y autonomía como sujetos capaces de reflexión y acción en un proceso democrático y cooperativo al mismo tiempo.

*Conocer, en la dimensión humana, que es la que aquí nos interesa, cualquiera que sea el nivel en que se dé, no es el acto a través del cual un sujeto, transformado en objeto, recibe, dócil y pasivamente, los contenidos que otro le da o le impone.*

*El conocimiento, por el contrario, exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere su acción transformadora sobre la realidad. Demanda una búsqueda constante. Implica invención y reinención. Reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer, por el cual se reconoce conociendo y, al reconocerse así, percibe el "cómo" de su conocer, y los condicionamientos de su acto.*

*Conocer es tarea de sujetos, no de objetos. Y es como sujetos, y solamente en cuanto sujeto, que el hombre puede realmente conocer.*

*Por esto mismo es que, en el proceso de aprendizaje, sólo aprende verdaderamente aquel que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprehendido, con lo que puede, por eso mismo, reiventarlo; aquel que es capaz de aplicar lo aprendido-aprehendido a situaciones existenciales concretas.*

*Por el contrario, aquel que es "llenado" por otro de contenidos, cuya inteligencia no percibe, de contenidos que contradicen su propia forma de estar en su mundo, sin que sea desafiada, no aprende.*

*Para esto, es necesario que, en la situación educativa, educador y educando asuman el papel de sujetos cognoscentes, mediatizados por el objeto cognoscible que buscan conocer. El concepto de extensión no nos lleva a pensar esto (Freire 1973:28).*

En la cita anterior podemos observar como Freire, al igual que Habermas, intentan superar la relación "sujeto-objeto", propia de la modernidad tradicional. Por eso, ponen el énfasis en crear una situación tal que permita que todas las personas puedan ejercer como sujetos. Ésta es una de las razones por la que para ambos autores el concepto de *diálogo intersubjetivo* es central. Sólo a través de una situación dialógica que permita al individuo superar el hecho de ser tratado como una "cosa" u "objeto" susceptible de ser manipulado, tratado o

llenado por parte de aquellas personas que sí tienen la posibilidad de actuar como sujetos, aunque sea como representantes del sistema económico o administrativo, es posible superar una relación basada en un tipo de racionalidad que tiende a instrumentalizar al otro para sus propios fines.

Por otra parte, tanto para Habermas como para Freire la diferencia entre una forma instrumental o comunicativa de utilizar el conocimiento es esencial para entender diferentes modos de operar o de aprender. El primero lo resuelve con la separación entre racionalidad instrumental y racionalidad comunicativa y, el segundo con la dicotomía entre educación como extensión o educación como comunicación. Para ambos autores no se trata tanto de acumular conocimientos y saberes como el uso que los sujetos hacen de dicho saber. En el primer caso el sentido vendría dado por la obtención y adquisición de saberes y destrezas para dominar el mundo o ser funcionalmente competente y, en el segundo, por la planificación de un proyecto común después de un proceso de negociación y de entendimiento sobre una situación concreta o de intervenciones transformadoras como resultado de una educación liberadora y crítica.

Siguiendo con el paralelismo, podemos decir que en el caso de la educación como extensión, el tipo de acción que predomina es la teleológica o la estratégica. Los profesionales de la educación están preocupados en aplicar los métodos más adecuados para conseguir los objetivos propuestos y para ello desarrollarán las investigaciones y los estudios que consideren necesarios. Los contenidos hacen referencia a una serie de conocimientos seleccionados supuestamente de forma objetiva de la cultura oficial y, el éxito de la acción educativa viene determinado por el grado en el que los estudiantes adquieren dichos conocimientos y se adaptan a la sociedad. Por tanto, el énfasis se pone en la adquisición y en la demostración de que han aprendido dichos conocimientos. El interés por el uso que hacen de dichos conocimientos queda reducido a la superación de una prueba objetiva en el contexto pedagógico y a

la adaptación a las normas sociales y a los imperativos del mercado en el contexto social.

Por el contrario, la educación que se orienta por un tipo de acción comunicativa consigue que las personas construyan un conocimiento profundo y crítico de su realidad con el fin de transformarla. De este modo, los contenidos responden a situaciones o a hechos susceptibles de problematizarse y son capaces de desafiar tanto el pensamiento como la acción de los educandos. Los educadores no están preocupados sólo por diseñar o decidir qué métodos son los más correctos, sino que además investigan y promueven el diálogo con los participantes para averiguar y acordar qué temas y qué sistemas son los que mejor responden a sus necesidades y a sus expectativas. Por consiguiente el énfasis se pone en el grado de reflexión y de acción que una acción educativa es capaz de promover. El objetivo aquí no es sólo conocer más o mejor una realidad acumulando datos sobre ella, sino utilizar dichos conocimientos para poder intervenir en ella con vistas a mejorar aquellos aspectos que los participantes negocian en cada momento.

### 2.3. Diálogo, educación y cambio social.

*La noción de alfabetización emancipadora sugiere dos dimensiones de alfabetización. Por un lado, los estudiantes necesitan alfabetizarse respecto de sus historias, experiencias y la cultura del entorno inmediato. Por el otro lado, también deben apropiarse de aquellos códigos y culturas de los círculos dominantes, para poder trascender sus propios entornos (Freire 1989:65).*

La propuesta pedagógica freiriana plantea la necesidad de que todas las personas hagan un doble aprendizaje en el sentido de la cita anterior. O sea, que por un lado, reconozcan el valor de su cultura, tradiciones y formas de expresión que les permita participar en condiciones de igualdad en todos los ámbitos de la vida social, pero, por otro, que adquieran aquellos saberes y códigos que la sociedad prioriza con el objetivo de no quedar al margen de los procesos de participación social y cultural. Esta visión es de vital importancia, puesto que en ocasiones se han malinterpretado sus planteamientos. Algunos educadores han confundido la educación liberadora con aquella educación que tiene como único objetivo provocar la reflexión y el diálogo en torno a las condiciones de opresión de los educandos. De tal forma que la educación queda reducida al análisis de los factores de exclusión social y al autoreconocimiento de la cultura de origen de los participantes, pero no adquieren los conocimientos y las habilidades necesarias para superar dicha situación. El aprendizaje de los códigos y formas culturales de los grupos dominantes se interpreta, en muchas ocasiones, como un proceso moderno de colonización cultural, por lo que la acción educativa se recrea única y exclusivamente en los aspectos de la propia idiosincrasia cultural. Sin embargo, esta concepción educativa contribuye a incrementar todavía más los procesos de exclusión social y cultural ya que no le ofrece a la persona las herramientas necesarias para operar funcionalmente en un entorno cada vez más global. Por esta razón, Freire insiste en que la esencia de una verdadera educación crítica ha de tener en cuenta esta dimensión. Mientras la sociedad sea desigual, las personas tienen derecho a acceder a aquellos instrumentos (económicos,

culturales o educativos) que les concedan los mismos beneficios y oportunidades sociales.

El diálogo entre iguales que promueve la educación liberadora permite reconocer a las personas como son sujetos de conocimiento. Pero éste, no se reduce exclusivamente a los elementos de la propia cultura. Los referentes culturales, el bagaje experiencial, las vivencias personales, son el punto de partida para desarrollar aprendizajes que van más allá de la adquisición de habilidades para que una persona se desenvuelva con funcionalidad en el transcurso de su actividad cotidiana. La educación, por tanto, ha de facilitar el aprendizaje de aquellos conocimientos y técnicas que socialmente se consideran básicos y que el hecho de no dominarlos deja a las personas en una situación de inferioridad social. El diálogo, entonces, ha de orientar toda la acción educativa, que va desde la negociación del proyecto educativo a la metodología del aula.

La educación tradicional ha considerado el diálogo como una pérdida considerable de tiempo, que resta a los participantes la posibilidad de apropiarse de un mayor número de aprendizajes. Desde esta perspectiva el educador debería limitarse a narrar los contenidos seleccionados con la finalidad de ganar tiempo para incrementar los conocimientos a acumular. Sin embargo, como se aclara en la cita siguiente, esta idea responde a una visión errónea de las cualidades educativas del diálogo. El diálogo no sólo no reduce posibilidades de aprendizaje, sino que las aumenta. A través del diálogo es posible, por un lado, partir de los conocimientos previos de los participantes y promover una educación más significativa y, por otro, ampliar el conocimiento sobre un hecho concreto gracias a sus aportaciones.

*Lo que se pretende, con el diálogo, no es que el educando reconstruya todos los pasos dados, hasta hoy, en la elaboración del saber científico y técnico. No se intenta que el educando haga adivinanzas, o que se entretenga en un juego, puramente intelectualista, de palabras vacías.*

*Lo que se pretende, con el diálogo, en cualquier hipótesis (sea en torno de un conocimiento científico y técnico, sea de un conocimiento "experiencial"), es la problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla, transformarla (Freire 1973:57).*

La función del educador no puede reducirse a la de narrar hechos, datos o historias; ha de poder problematizar situaciones cognoscitivas y existenciales de los participantes. Para ello, es necesario entablar desde el primer momento una actitud dialógica con ellos y su entorno. Exige de los educadores una predisposición a investigar conjuntamente con los participantes<sup>65</sup> su "universo temático" y aquellos temas que puedan ser de interés público para efectuar un análisis crítico de los factores o condicionantes sociales que intervienen. De tal forma, que la educación y la investigación temática son momentos de un mismo proceso. El educador, como el investigador en ciencias sociales, se enfrenta a la necesidad de recoger la interpretación de los participantes si desea captar sus necesidades e intereses o una comprensión más profunda de la realidad en la que ha de intervenir. De la misma manera que una investigación social que no tiene en cuenta la visión de los actores cae en un error metodológico, un proceso educativo que no contempla el análisis que hacen los propios participantes está condenado a la desilusión.

El resultado final de dicho proceso de investigación concluye en un conjunto de "temas-generadores" capaces de suscitar el interés, la reflexión, el diálogo y el aprendizaje. Estos temas sirven de eje para articular toda la acción educativa, por lo que han de provocar al mismo tiempo el diálogo-reflexivo en relación a

---

<sup>65</sup> En Pedagogía del Oprimido, Freire explica con detalle el proceso de investigación y pone especial hincapié en remarcar la necesidad de que sea una investigación participativa e intersubjetiva que no contradiga la vertiente dialógica de la educación liberadora. *La metodología que defendemos exige, que, en el flujo de la investigación se hagan ambos sujetos de la misma, tanto los investigadores como los hombres del pueblo que, aparentemente sería su objeto. Cuanto más asuman los hombres una postura activa en la investigación temática, tanto más profundizan su toma de conciencia en torno de la realidad y explicitado su temática significativa, se apropian de ella (Freire 1970:131).*

una situación vivencial problemática como el aprendizaje de los contenidos pedagógicos propuestos. A través de la reflexión y el análisis de estos temas, los participantes tienen la sensación de poder superar "situaciones límites" que antes se presentaban como infranqueables y ahora, gracias a una perspectiva histórica y social, se muestran como situaciones que son susceptibles de ser cambiadas. De esta forma, los "temas generadores" se convierten a la vez en "temas desafiantes" puesto que ponen a los participantes ante una situación sobre la que deben pensar y actuar si deciden transformarla.

En contraste con la Teoría de la Acción Comunicativa, los "temas generadores" pueden equipararse a aquellos temas o situaciones que hacen emerger determinados aspectos del mundo de la vida que, en un momento dado, se tornan problemáticos y son susceptibles de ser tratados críticamente. El mundo de la vida, tal y como lo concibe Habermas, integra una serie de certezas, autoevidencias y tradiciones en las que se apoya la persona para desempeñar con seguridad sus realizaciones cotidianas. Éstas, sólo se revisan a la luz de hechos o situaciones que cuestionan su validez o ponen en evidencia su falta de consistencia argumentativa o racional. En relación a un proceso de alfabetización crítica, como el que propone Freire, pongamos por ejemplo que se plantea un debate sobre las desigualdades de género, aquellas explicaciones que hagan alusión a la inferioridad de la mujer o a las tradiciones para justificar su situación de opresión no resistiría un proceso de argumentación crítica (Freire) o no superaría las pretensiones de validez (Habermas). En ambos casos, implica por un lado analizar los hechos objetivos que han provocado la situación de opresión de la mujer y eso requiere un análisis profundo de las causas históricas, económicas y sociales que han intervenido, por otro, revisar las normas y convenciones sociales que legitiman esta situación y, por último, analizar aquellos aspectos de la personalidad y de la perspectiva subjetiva de cada persona que contribuyen a mantener dicha situación. De esta forma, con la problematización del mundo de la vida entran en diálogo y se interrelacionan elementos del mundo objetivo, del mundo social y del mundo subjetivo.

Analizar las causas objetivamente como un hecho social histórico es lo que permite, según Freire, conocer críticamente la realidad ya que no la aborda de forma aislada, sino que estudia desde diferentes disciplinas y ópticas los factores que han incidido en el origen y evolución de dicha realidad o situación histórica. Sin embargo, la educación liberadora va más allá y estudia cómo dichos factores han producido una realidad social que se ha materializado en leyes, costumbres o discursos que mantienen el estatus quo de la mujer, en este caso, e invita a las personas a revisar sus pensamientos y sus conductas en vistas a los análisis anteriores. La transformación social y el cambio educativo se explican en el sentido que hemos descrito. Precisa de un conocimiento amplio y crítico de la realidad, de una concepción de la organización social como una construcción humana sujeta a intereses y, por tanto, sensible a la transformación y de una predisposición subjetiva a ser coherente y a modificar aquellos aspectos de la propia personalidad y de la conducta que hagan posible el cambio.

El debate y el análisis crítico en torno a los temas generadores ofrecen la posibilidad de perfilar soluciones concretas a las situaciones límites que expresan los participantes a través de lo que Freire ha denominado como el "inédito viable", es decir, aquello que todavía no existe pero que es posible alcanzar si se lucha por ello. La capacidad transformadora del lenguaje (Bernstein, Habermas, Chomsky, Freire) radica justamente en la posibilidad que nos ofrece para imaginar y construir opciones mejores. En Freire, el "inédito viable" que puede producirse a partir de un acto comunicativo, sirve para planificar acciones comunes, por lo que éstas pueden llegar a ser, al igual que en el caso del análisis de la acción comunicativa de Habermas, el motor de cambio social. La educación liberadora crea espacios de diálogo permanente en los que se discuten situaciones existenciales que son problematizadas y analizadas en base a razones por lo que se hace posible encontrar respuestas todavía inéditas, pero no por eso imposibles.

La educación liberadora, tal y como la plantea Freire, es capaz de provocar procesos de transformación social en un doble sentido:

- a) como aquel proceso de cambio personal que modifica determinados comportamientos individuales y permite que la persona transforme las relaciones que mantiene con su entorno y con otras personas y,
- b) como sujeto de un grupo o comunidad que se pone de acuerdo con el resto de sujetos que la forman para cambiar sus condiciones de vida.

## 2.4. El rol del educador crítico.

*Un educador humanista, revolucionario, no puede esperar esta posibilidad. Su acción identificándola, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos (Freire 1970:81).*

La tarea de los educadores críticos en el marco de una educación liberadora no es narrar o transferir conocimientos sino crear las posibilidades de su producción. Para ello el educador ha de estar dispuesto a investigar permanentemente cuáles son las condiciones necesarias para que esto sea posible. De tal forma que la función de los educadores no descansa simplemente en la selección, programación y transmisión de unos contenidos determinados, sino en asegurar que la acción educativa se guía por procedimientos comunicativos y promueve el diálogo y el aprendizaje entre iguales.

La dimensión política del educador que Freire adopta no debe confundirse con la imagen del activista político que instrumentaliza la educación en beneficio de sus propios intereses ideológicos (acción teleológica). Freire huye de la idea de un educador que se propone orientar a las masas hacia un modelo de sociedad más justo y que en su objetivo de transformación social reproduce el modelo de sujeto-objeto de cognición y de acción de la modernidad tradicional. Sin embargo, su "pedagogía de la concientización" ha sido valorada, en muchas ocasiones, al hilo de estas críticas.

Al conceptualizar niveles diferentes de conciencia<sup>66</sup> en función de la experiencia educativa y cultural de las personas, es fácil pensar que los educadores y los

---

<sup>66</sup> Freire vincula los niveles de conciencia a la relación entre la infraestructura y la superestructura de las sociedades en un momento histórico determinado. La cultura del silencio conforma la superestructura de las sociedades cerradas que condiciona la producción, las relaciones y la cultura de las personas. Produce pues una sociedad dependiente de los grupos

grupos sociales más instruidos tienen una posición de superioridad respecto al resto de la sociedad. Esta interpretación daría como resultado que los educadores han conseguido un grado mayor de conciencia y tienen la capacidad de analizar la realidad que les envuelve de forma global, interrelacionada y crítica. Mientras que las personas analfabetas o con bajos niveles de instrucción, se han quedado ancladas en un tipo de conciencia mágica y tienden a explicar los fenómenos de manera aislada y como efecto de causas sobrenaturales. La pedagogía de la concientización tiene, así, como objetivo facilitar el paso de una conciencia mágica a una conciencia crítica. Sin embargo, un tipo de educación de estas características queda atrapada en la filosofía de la conciencia y los educandos en las manos de los educadores. Desde esta perspectiva sería difícil sostener una educación crítica basada en presupuestos comunicativos, a no ser que la comunicación se entienda como un medio más para conducir a los participantes.

Esta es una de las críticas que con mayor facilidad se ha hecho a la obra de Freire. Sin embargo, el autor ha sido capaz de superarla, poniendo el énfasis en la cualidad de los participantes como agentes y en el diálogo intersubjetivo como medio para alcanzar el aprendizaje y planificar acciones conjuntas.

*Dado que la condición básica para la concienciación es que su agente sea un sujeto (es decir un ser consciente), la concienciación, al igual que la educación, es un proceso exclusivamente humano. Como seres conscientes, los hombres están no sólo en el mundo sino con el mundo, junto con otros hombres. Sólo los hombres en tanto seres abiertos, son capaces de llevar a*

---

sociales dominantes o una sociedad-objeto. A este tipo de sociedad le corresponde una "conciencia seimiintransitiva" que carece de percepción estructural, por lo que atribuyen a los hechos y situaciones de su vida a algo externo a la realidad objetiva y, por tanto, no se plantean transformarla. En el tránsito de una sociedad abierta a una sociedad cerrada mediante el cual la conciencia popular emerge del silencio, se produce un desarrollo cualitativo de la conciencia. La "conciencia ingenua transitiva" percibe las relaciones de dominación y pretenden superarlas. Sin embargo son susceptibles de manipulación política a manos de líderes populistas que instrumentalizan sus deseos de cambio y de expresión. De todas formas, abre el camino a una sociedad cada vez más democrática y permite el desarrollo de una "conciencia crítica", capaz de desafiar a la conciencia de las élites (Freire 1990:86-100).

*cabo la compleja operación de transformar el mundo con su acción y simultáneamente captar y expresar la realidad del mundo en su lenguaje creativo (Freire 1990:85).*

La pedagogía crítica de Freire rechaza explícitamente el modelo de educador crítico tradicional y aboga por aquel que adopta una actitud comunicativa y lidera un proceso de diálogo continuo en lugar de extender sus postulados políticos o ideológicos (Freire 1970, 1973, 1984, 1997). La tarea, pues, de un educador crítico es averiguar e introducir temas desafiantes que problematizan la vida de los educandos y que les permite desarrollar un conocimiento más profundo de su realidad para poder intervenir en ella.

*Tratar de imponer la propia comprensión (la del educando) en aras de su liberación (la del educando) implica aceptar soluciones autoritarias como caminos hacia la libertad. Pero asumir la ingenuidad de los educandos exige de parte de los educadores una muy necesaria humildad, para poder también asumir su capacidad de crítica, superando también, de este modo, nuestra propia ingenuidad (Freire 1989:60).*

En su último libro, *La pedagogía de la autonomía* (1997), Freire estudia con detalle la formación de los docentes que pretenden desarrollar una práctica educativa que gire en torno a la autonomía de los educandos. Para ello analiza qué exige un proceso educativo de estas características. Entre algunas de estas exigencias se halla el rigor metodológico y la capacidad para investigar, la capacidad de análisis crítico, el rechazo a cualquier tipo de discriminación y el reconocimiento de la identidad del otro, la disponibilidad para el diálogo y el compromiso personal en el proceso educativo.

Los educadores críticos han de apropiarse del lenguaje de la posibilidad y abandonar el lenguaje de la crítica (Freire 1984)<sup>67</sup>. La perspectiva freiriana

---

<sup>67</sup> *Las relaciones entre la educación en tanto que subsistema y el sistema mayor son relaciones dinámicas, contradictorias y no mecánicas. La educación reproduce la ideología dominante, es verdad,*

confía en las capacidades del sujeto y en las posibilidades de una educación liberadora para promover el desarrollo autónomo de las personas y el debate público. La autonomía como fin último de la educación de las personas, le interesa en la medida que pretende participar en la formación de una ciudadanía crítica, capaz de revelarse contra los abusos del sistema económico y del sistema político. Para ello, es preciso que las personas adquieran las habilidades cognitivas, comunicativas y sociales necesarias para poder expresar y argumentar sus opiniones. De tal forma que en un proceso de debate público en el que se discuten y acuerdan aspectos que inciden en sus vidas puedan participar en condiciones de igualdad.

El rigor metodológico, la capacidad de investigar y el sentido crítico que requiere la labor de educar, exige de los educadores estar al día de las innovaciones científicas y de los acontecimientos sociales. Sólo así los educadores pueden desarrollar una práctica educativa de acorde con las necesidades históricas, económicas y sociales del momento. El rigor metodológico no está reñido con la implicación de los participantes en el proceso de investigación que, por otra parte, es necesaria desde una perspectiva crítica de la educación y de la ciencia. Los educadores han de ser sensibles a las interpretaciones de los participantes y debatir con ellos las condiciones en las que se ha de dar la educación, estableciendo los puentes necesarios entre la teoría y la práctica. *Separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica entre acción-reflexión, práctica-teoría* (Freire 1984:30). Un proceso de estas características depende en gran medida de la capacidad crítica<sup>68</sup> de

---

*pero no hace solamente eso (...). Las contradicciones que caracterizan a la sociedad (...) penetran en la intimidad de las instituciones pedagógicas en las que tiene lugar la educación sistemática y alteran su papel o el esfuerzo reproductor de la ideología dominante* (Freire 1984:111).

<sup>68</sup> *Tanto en el caso del proceso educativo como en el acto político, una de las cuestiones fundamentales es la claridad en relación a saber de quién y de qué, y por tanto contra quién y contra qué, hacemos educación y a favor de quién y de qué, y por tanto contra quién y contra qué, desarrollamos la actividad política. Cuanto más asumimos esta claridad a través de la práctica, más percibimos la imposibilidad de separar lo que es inseparable: la educación de la política. Entonces entendemos con facilidad que no es posible ni tan solo pensar la educación sin estar atentos a la cuestión del poder* (Freire 1984:110).

los educadores para abordar dialécticamente el conocimiento de la realidad y de la confianza que depositan en los participantes para buscar soluciones compartidas.

Por último, nos gustaría destacar el énfasis que pone Freire en la importancia de que los educadores reconozcan el valor de la cultura y la identidad de los participantes. Sólo así es posible, por un lado, devolverles la confianza en sus propias producciones y analizar el fenómeno de la cultura del silencio en el contexto de las relaciones de poder de la sociedad moderna y, por otro, promover una actitud activa y autónoma en el diálogo y en los procesos de participación social.

### Puntos de coincidencia entre Habermas y Freire

- **teoría constructiva** de la sociedad (Habermas) y de la educación (Freire), a la crítica suman propuestas alternativas
- **concepción dual de la sociedad**: sistema y mundo de la vida (Habermas), estructura y sujeto (Freire)
- el **diálogo intersubjetivo** en el centro tanto de la situación ideal de habla (Habermas) como de la educación liberadora (Freire)
- énfasis en los **procedimientos**: ética procedimental (Habermas), educación dialógica (Freire)
- el interés por el **uso que los sujetos hacen del conocimiento** recogido en el concepto de racionalidad comunicativa (Habermas) y en el de educación liberadora (Freire)
- la **confianza en las capacidades de reflexión y de acción** de la persona como actor social (Habermas) y como sujeto de aprendizaje (Freire)
- el **lenguaje como medio de entendimiento** para planificar acciones conjuntas (Habermas) y el "inédito viable" (Freire)
- **investigación intersubjetiva** en la que el investigador no tiene un nivel de interpretación superior al de la persona investigada (Habermas) y en la que el educador implica en condiciones de igualdad a los educandos (Freire)
- la acción social y la acción educativa como **praxis** que integra la relación entre teoría y práctica (Habermas, Freire)
- la **radicalización de la democracia** y la **emancipación** como objetivos tanto de la acción comunicativa (Habermas) como de la educación liberadora (Freire)
- atención a las **relaciones actor-mundo**: relación de la persona con los mundos objetivo, social y subjetivo (Habermas) y perspectiva global e interrelacionada de las relaciones de las personas con su mundo (Freire)

### 3. Modernidad radicalizada y sociedad de la información

En este apartado pretendemos analizar las características más relevantes del desarrollo actual de los procesos de modernización de la sociedad occidental y cómo los cambios que acompañan a este nuevo período introducen mayores posibilidades de practicar estilos de vida diferentes y modifican las relaciones económicas y políticas. Para ello, haremos referencia a la obra de algunos de los autores que más han profundizado en estos temas como son Giddens, Beck, Castells y el mismo Habermas. A pesar de las diferencias que existen entre ellos, los tres coinciden a la hora de señalar como estamos asistiendo a un proceso de *radicalización de la modernidad*, en contra de las tesis postmodernas.

El estudio del análisis de la sociedad que hacen estos autores nos ha de servir para averiguar frente a qué nuevos retos se halla el individuo y por consiguiente la educación. El desarrollo de la modernidad ha seguido su curso y exige, cada vez más, una mayor autonomía por parte de las personas. El individuo se enfrenta a la crisis de los valores tradicionales y a la crisis de los valores modernos encarnados en el progreso y la razón. Frente a las múltiples opciones y riesgos que ofrece la modernidad, se espera que la persona sea capaz de responder de forma creativa y autónoma. Pero para ello, será necesario que participe en procesos de formación y de comunicación en los que pueda obtener la información y las estrategias necesarias para fundamentar y compartir sus opiniones. Con Habermas y Freire vimos como el sujeto es capaz de forjarse una opinión propia y cómo han de ser las prácticas comunicativas y educativas para que las personas dibujen nuevos horizontes de futuro. Ahora nos interesa profundizar en los rasgos más significativos del momento actual de la modernidad con el fin de analizar sus límites y posibilidades.

La educación se revela como uno de los factores con más capacidad para trazar la frontera entre los límites y las posibilidades del proyecto moderno. La

radicalización de la modernidad, los estilos de vida, la economía y la vida política dependen en gran medida del acceso de los individuos a los procesos formativos y a los canales por donde circulan los flujos de información. Una sociedad que se orienta en base a acuerdos motivados racionalmente necesita estar abierta al aprendizaje. El ritmo acelerado con el que unos códigos y conocimientos desplazan a otros y los convierten en tradicionales u obsoletos, ha de estar al alcance del conjunto de la sociedad si deseamos que sea una sociedad gobernada por la gran mayoría de grupos sociales que la conforman y no por las élites más instruidas y, mejor conectadas a los circuitos de información.

El desarrollo actual de la economía y de los sistemas productivos depende de la misma manera de los procesos de formación y de comunicación. La información y el capital humano son, junto a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, los ingredientes básicos de esta nueva economía. Una economía que se caracteriza por ser global e informacional y que ha transformado las formas tradicionales de organización social del trabajo y el perfil de los trabajadores y trabajadoras. Al tratarse de una economía informacional, el conocimiento, la información y los procesos de comunicación se convierten en la clave del éxito de cualquier empresa o agente económico. La educación no puede proponerse avanzar al mismo ritmo o nivel que los sistemas productivos y tampoco ha de seguir de forma automática las directrices del mercado, pero no cabe ninguna duda, que ha de contribuir a formar personas competentes en todas las facetas del sistema económico.

En efecto, la educación es uno de los factores de producción más importantes del nuevo paradigma económico. Lo que está provocando una de las fracturas sociales más importantes en este momento. La sociedad se divide entre aquellas personas que acceden a los bienes educativos y las que no. Este hecho nos conduce a la idea de que la educación no es sólo clave para la economía en términos globales, sino que es especialmente necesaria para

aquellos colectivos que corren el riesgo de verse excluidos de las relaciones económicas a causa de su nivel de instrucción o de su falta de credenciales.

En relación a la vida política, también la educación y los procesos de comunicación se hallan en el centro de los procesos de participación en los diferentes ámbitos de la vida pública. En un entorno cada vez más dominado por los sistemas expertos, por las relaciones globales y por la aparición constante de estilos de vida diferentes se precisan sistemas de discusión pública y de toma de decisiones que permitan implicar a todos los afectados. Una democracia en condiciones ideales (Habermas) ha de procurar que participen en situación de igualdad todas las personas implicadas. Para ello, es necesario que la información y el conocimiento se distribuyan equitativamente.

Las personas tienen la experiencia comunicativa necesaria para participar en procesos de toma de decisiones, fundamentando sus opiniones y sometiendo a crítica los argumentos que se debaten. Sin embargo, en muchas ocasiones es un lenguaje altamente especializado o un contexto excesivamente formalizado el que obstaculiza la participación de numerosas personas. La educación tiene aquí también un papel fundamental. Puede familiarizar a las personas con el lenguaje y los protocolos de participación existentes y puede ofrecer experiencias de participación como forma de aprendizaje.

Para abordar todos estos temas, vamos a partir de la consideración de que a finales del siglo XX, la mayoría de análisis y enfoques sostienen la idea de que estamos adentrándonos hacia una nueva era. Para algunos esta era se caracteriza por la superación de los principios que guiaron los procesos de modernización (postmodernidad), sin embargo, para otros y, esta es la línea que nos interesa aquí, es justamente lo contrario, estamos asistiendo a una fase de radicalización de los principios de la modernidad [3.1]. Las condiciones de progreso técnico y científico de la modernidad actual van acompañadas de la percepción de nuevos riesgos y peligros. De tal forma que la modernidad misma se convierte en elemento de reflexión constante ("*modernidad reflexiva*")

y el sujeto se ve obligado a vivir en una posición de análisis y de cálculo [3.2]. En *momentos decisivos*, el yo ha de tomar decisiones sobre de una gama compleja y diversa de opciones y posibilidades que serán de vital trascendencia en su biografía personal. El proceso de reflexión personal que comporta tomar una decisión de estas características puede apoyarse en el volumen de información y de conocimiento especializado que producen los *sistemas expertos* [3.3]. La *conciencia práctica* y la *confianza básica* que todas las personas desarrollan en procesos habituales de interacción social, son las que permiten al individuo enfrentarse con posibilidades de éxito a las situaciones de riesgo, de elección múltiple y de cambio. Incluso, la pérdida de destrezas que, en muchas ocasiones, suponen los procesos de modernización se superan gracias a la capacidad que tienen las personas para reapropiarse del conocimiento: *dialéctica del control* [3.4].

En la vida social moderna, la noción de *estilo de vida* adquiere una particular importancia. A medida que la tradición pierde su espacio en la vida cotidiana, las personas han de optar por un estilo de vida determinado que adquiere dimensiones de *política de la vida* en la medida que el estilo de vida elegido incide en la transformación de las estructuras e instituciones modernas [3.5].

A los cambios que se están produciendo en los ámbitos de la vida cotidiana y del yo, se han de sumar los que se han sucedido alrededor de los nuevos sistemas de producción y de las relaciones económicas. La revolución tecnológica en torno a las tecnologías de la información y de la comunicación está modificando la base material de la sociedad a un ritmo acelerado. Las economías de todo el mundo se han hecho interdependientes a escala *global* y los *sistemas de procesamiento de la información* han modificado radicalmente la naturaleza del trabajo. El despliegamiento del paradigma informacional va acompañado de la aparición de nuevos sistemas de organización social del trabajo que tienden a una mayor flexibilidad y a estructuras más participativas [3.6]. Los cambios acelerados a los que se hallan sometidas las formas de producción, gestión y comercialización requieren una *fuerza de trabajo*

*polivalente*, capaz de adaptarse a los nuevos avances y transformaciones. La nueva sociedad informacional y global, entendida como una forma novedosa y avanzada del sistema capitalista, agudiza viejas desigualdades y genera otras diferentes. El proceso de *fragmentación social* que acompaña al desarrollo de este paradigma sitúa en el centro de los procesos de inclusión y exclusión social los niveles de formación y de acceso a la información [3.7].

Las nuevas y viejas desigualdades que produce la modernidad pueden ser superadas si los procesos de decisión política y pública se orientan por procedimientos democráticos y presupuestos comunicativos. La democracia procedimental o comunicativa permite instaurar una serie de procedimientos que dan como resultado la posibilidad de que todos los implicados participen en condiciones de igualdad y que prevalezca el mejor argumento y no la idea de bien o la cosmovisión de comunidades específicas de ciudadanos. Los movimientos sociales y la sociedad civil pueden hacer uso del *poder comunicativo* para incidir en la formación de una opinión pública activada y ejercer, así, la presión necesaria para incidir en los diferentes sistemas y ámbitos de participación y en los medios de comunicación [3.8].

### 3.1. Radicalización de la modernidad

Con la noción de modernidad nos referimos a los modos de vida u organización social que surgieron en Europa a partir del siglo XVII y cuyo desarrollo ha ejercido un influjo de dimensiones mundiales. En la actualidad muchos autores mantienen la idea de que nos encontramos ante una nueva era. Se han empleado numerosos términos para nombrar a esta época de transición: "postmodernidad", "postcapitalismo" o sociedad "postindustrial". Todos ellos ponen el acento en indicar como la etapa anterior está llegando a su fin. En estos momentos son más habituales conceptos como "sociedad de la información" o, incluso, "sociedad de consumo" que más que poner el énfasis en la superación del momento anterior, apuntan hacia el contenido de la nueva era.

Por otra parte, en contra de las tesis postmodernas que cuestionan el intento de fundamentar la epistemología y la confianza en el progreso humano, autores del calibre de Giddens, Beck o Habermas sostienen la posibilidad de desarrollar una epistemología coherente y un conocimiento generalizable de la vida social. A pesar de las diferencias que existen entre ellos y las diferentes acuñaciones que han establecido, todos ellos comparten la visión de que *en vez de estar entrando en un período de postmodernidad, nos estamos trasladando a uno en que las consecuencias de la modernidad se están radicalizando y universalizando como nunca* (Giddens 1993:17). Con el concepto de "modernidad tardía" o "segunda modernidad", Giddens y Habermas se refieren al momento actual como a un momento diferente, en el que las condiciones de la modernidad y las premisas del proyecto ilustrado han evolucionado hacia sistemas y formas de acción que tienen a radicalizar la perspectiva democrática de la modernidad. Por su parte, Beck acuña la noción de "modernidad reflexiva" y, estando de acuerdo con las consideraciones que apuntan los autores anteriores, pone el énfasis en el carácter reflexivo de los procesos de modernización actual o, lo que es lo mismo, en como el desplegamiento y los efectos de la modernización se vuelven temas de reflexión a causa de los peligros que entraña. Así pues, la razón por la que

hemos acordado en denominar a esta nueva etapa de la modernidad como *radicalización de la modernidad* deriva del consenso que parece existir entre los autores que mejor han sabido representar las circunstancias en las que emerge y sus características.

*La modernidad es un orden postradicional en el que, no obstante, la seguridad de tradiciones y costumbres no ha sido substituida por la certidumbre del conocimiento racional. La duda, un rasgo que impregna la razón crítica moderna, penetra en la vida de cada día y en la conciencia filosófica y constituye un aspecto existencial del mundo social contemporáneo. La modernidad institucionaliza el principio de la duda radical y recalca que todo conocimiento adopta la forma de hipótesis, de afirmaciones que pueden muy bien ser ciertas, pero que en un principio son siempre susceptibles de revisión y pueden ser abandonadas en algún momento (Giddens 1995:11).*

Las formas de vida introducidas por la modernidad han arrasado todas las modalidades tradicionales del orden social y han permitido la intrusión de la *incertidumbre fabricada* en nuestras vidas (Giddens 1996). La celeridad del cambio, la interconexión entre todos los puntos del planeta gracias a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, el desarrollo de instituciones modernas como el estado y la empresa capitalista son algunos de los factores que distinguen a las instituciones sociales modernas de los órdenes tradicionales. En el plano del sujeto, la individualización que acompaña a la modernización significa que el individuo ya no puede referirse a la tradición para determinar qué comportamiento ha de seguir.

*La biografía del ser humano se desliga de los modelos y seguridades tradicionales, de los controles ajenos y de las leyes morales generales y, de manera abierta y como tarea, es adjudicada a la acción y a la decisión de cada individuo. La proporción de posibilidades de vida por principio inaccesibles a las decisiones disminuye, y las partes de la biografía abiertas*

*a la decisión y a la autoconstrucción aumentan. La biografía normal se convierte en una biografía elegida* (Beck 1998:14).

El desarrollo de las instituciones modernas ha creado, en general, condiciones mucho más satisfactorias para que las personas tengan una existencia más cómoda y segura. Sin embargo, en muchas ocasiones, el coste de oportunidad de la modernidad ha sido elevado. Ligado al industrialismo y a la división social del trabajo hallamos la explotación y el desastre ecológico; al desarrollo de las administraciones modernas, el poder de la burocracia y; al poder político, los totalitarismos y la expansión del poder militar. Todo ello ha abonado el terreno para que aparezcan análisis y tendencias que vienen a confirmar como la historia y el progreso no tienen ningún sentido, y cuando lo tienen se vuelven en contra de la humanidad. El desarrollo se percibe cada vez con más miedo y los intentos de poner fin a la opresión acaban produciendo nuevos sistemas de control y de poder. Sin embargo, esta concepción de la modernidad, además de sesgada, no contempla el potencial emancipador de la acción humana y de las instituciones sociales.

Para identificar la naturaleza de la modernidad y su dinamismo, Giddens introduce los siguientes rasgos característicos: a) la separación del tiempo y el espacio, b) el desanclaje de los sistemas sociales y, c) el reflexivo ordenamiento y reordenamiento de las relaciones sociales, a la luz de la aparición constante de nuevos conocimientos.

a) El tiempo estuvo conectado al espacio hasta que la uniformidad de la medida del tiempo con el reloj llegó a emparejarse con la uniformidad en la organización social del tiempo. La homologación mundial de los calendarios o la estandarización del tiempo a través de distintas regiones son algunos de los aspectos más importantes. En todo caso, este hecho es importante en la medida que es condición necesaria para el proceso de desanclaje, o sea, para desvincular la actividad social de contextos concretos. Lo que permite aunar lo local con lo global. Este fenómeno sirve para abrir un abanico de posibilidades

de cambio al liberar de las restricciones impuestas por hábitos y prácticas locales.

b) Giddens entiende por desanclaje el “despegar” las relaciones sociales de sus contextos locales de interacción. Diferencia entre dos tipos distintos de desanclaje: las *señales simbólicas* como el dinero, que permite efectuar transacciones económicas entre agentes ampliamente separados en tiempo y espacio, y los *sistemas expertos* o sistemas de experiencia profesional que organizan grandes áreas de conocimiento del entorno social. La mayoría de personas consultan a “profesionales” de forma regular –arquitectos, médicos, terapeutas, abogados, pedagogos, etc.-. Todos los mecanismos de desanclaje descansan sobre la noción de *fiabilidad*, o sea, en la confianza depositada en el funcionamiento del sistema moderno. Confiamos en que el dinero tiene para todos el valor indicado y que el profesor de nuestros hijos sabrá darles la mejor formación.

c) La reflexión de la vida social moderna consiste en el hecho de que las prácticas sociales son revisadas de manera continuada a través de la nueva información que obtenemos sobre ellas. Ello no significa que la tradición no ocupe su propio lugar, sino que ha de ser justificada por el valor del conocimiento y no por el peso de la costumbre. Antes de tomar una decisión, generalmente, se han valorado todas las alternativas posibles y sus consecuencias. La información y los datos estadísticos que aportan las diferentes ciencias sociales y los estudios realizados al respecto juegan un papel clave en el proceso de reflexión. La decisión de casarse o no, inevitablemente estará condicionada por los índices de divorcio.

Sin embargo, la apropiación del conocimiento no se da de forma homogénea, sino que se distribuye diferencialmente en relación a las posiciones de poder. Algunas personas o grupos cuentan con mayores posibilidades para hacer uso del conocimiento especializado, ya sea por su situación de privilegio en el

acceso a la información o porque disponen de un nivel de formación que les permite integrar de forma más rápida y eficaz los nuevos conocimientos.

De las tres características apuntadas por Giddens, nos interesa de manera especial las que hacen referencia al desarrollo y al impacto de los sistemas expertos y al carácter reflexivo de la modernidad. La primera porque la educación no deja de ser un sistema experto al que acuden las personas para cubrir determinadas necesidades o intereses y, la segunda, porque nos ayuda a comprender el sentido de la educación en esta nueva fase de la modernidad. En los apartados que siguen trataremos de forma más detallada aquellos aspectos que están íntimamente relacionados con estas características.

### 3.2. Modernización reflexiva y sociedad del riesgo

La modernidad reciente, en palabras de Giddens, se caracteriza por un escepticismo generalizado respecto a las razones providenciales ligado al reconocimiento de que la ciencia y la tecnología tiene un doble filo y crean nuevos parámetros de *riesgo* y *peligro*, al tiempo que ofrecen posibilidades beneficiosas para la humanidad. Este escepticismo no se limita al terreno de las valoraciones filosóficas o intelectuales, por el contrario, se extiende a aquellos ámbitos de la vida cotidiana en los que la persona ha de actuar reflexivamente. En muchas ocasiones, los cambios que se producen además de ser rápidos y profundos, tienden a escaparse del control de la humanidad.

La razón providencial, propia de la modernidad tradicional o temprana, que se apoyaba en la idea de que una comprensión mayor de los fenómenos naturales nos dirigiría a una vida más segura y más cómoda se pone en entredicho. Es cierto que el conocimiento y los descubrimientos tecnológicos han introducido mejoras sustanciales en las condiciones de vida, pero al mismo tiempo, han producido nuevos peligros. En este punto es bastante clarificador el análisis de la modernidad que efectúa Ulrich Beck, al entenderla como "*sociedad del riesgo*". Con esta expresión, Beck pone el énfasis no sólo en las nuevas formas de peligro que entraña el avance de la modernidad, sino el hecho de que la persona ha de enfrentarse a ellas con una actitud de cálculo en relación a las distintas posibilidades de acción que tiene en cada momento. Así, se ve en la necesidad continuada de hacer un balance entre pros y contras de las diferentes opciones que tiene a su alcance. La *reflexividad* que implica vivir en una disposición de análisis, de cálculo y de toma de decisiones constante es, sin duda, una de las características que mejor definen lo que significa vivir en esta nueva fase de la modernidad.

*El proceso de modernización se vuelve reflexivo, se toma a sí mismo como tema y problema. Las cuestiones del desarrollo y de la aplicación de tecnologías (en el ámbito de la naturaleza, de la sociedad y la personalidad) son sustituidas por cuestiones de "gestión" política y*

*científica (administración, descubrimiento, inclusión, evitación y ocultación) de los riesgos de tecnologías a aplicar actual o potencialmente en relación a horizontes de relevancia a definir especialmente. La promesa de seguridad crece con los riesgos y ha de ser ratificada una y otra vez frente a una opinión pública alerta y crítica mediante intervenciones cosméticas o reales en el desarrollo técnico-económico (Beck 1998:26).*

En el proceso de modernización, según Beck, quedan liberadas fuerzas destructoras, lo que provoca fuertes discusiones y críticas públicas en torno a la maquinaria del progreso industrial. A diferencia de otras épocas en las que la noción de riesgo se aplicaba a situaciones de aventura y coraje, por lo tanto, se trataba de riesgos personales; hoy por riesgo entendemos una amenaza global que pone en peligro toda la humanidad, es el caso de una fisión nuclear o del almacenamiento de productos radioactivos. Por lo que la vivencia de los riesgos presupone un horizonte normativo de seguridad pérdida y de confianza rota.

*Con el concepto de "modernización reflexiva" Beck indica la posibilidad de una (auto)destrucción creativa de toda una época: la de la sociedad industrial. El "sujeto" de esta destrucción creativa no es la revolución, ni la crisis, sino la victoria de la modernización occidental (Beck 1997:14).*

Lo que se afirma aquí es que el dinamismo industrial se está deslizando hacia una nueva sociedad sin la necesidad de una revolución ni de debates políticos, en el sentido de que la sociedad del riesgo no es una opción que se pueda elegir o rechazar. Así pues, la modernización reflexiva significa una *radicalización* de la modernidad que detona los cimientos de la sociedad industrial y que abre vías a una modernidad distinta. Una modernidad que exigirá por parte de los individuos y de las estructuras nuevos elementos de cálculo y de acción para controlar su propio desarrollo.

En el centro de la conciencia del riesgo no reside el presente, sino el futuro. En la sociedad del riesgo, el pasado pierde la fuerza de determinación para el presente. En su lugar aparece el futuro como "causa" de la vivencia y de la actuación presentes. Parte de nuestra actuación presente se organiza para contener las crisis previstas. Las tesis del fin de la historia o los enfoques postmodernos, que sólo contemplan la dimensión temporal del presente, pierden legitimidad con la constatación de que el futuro es uno de los factores más presentes en muchas de las actividades humanas.

A pesar de que el tipo y los medios de reparto de los riesgos son diferentes de los del reparto de la riqueza, *existen amplias zonas de solapamiento entre la sociedad de clases y la sociedad del riesgo*. Siguiendo el esquema de clases: las riquezas se acumulan arriba y los riesgos abajo. Por tanto, los riesgos parecen fortalecer y no suprimir la sociedad de clases. Frente a ellos los ricos (en ingresos, en poder, en educación) pueden comprarse la seguridad y la libertad del riesgo. El riesgo de no conseguir un empleo hoy es mucho mayor para aquellas personas que no han estudiado que para quienes están muy cualificados. Los riesgos de daño, radiación e intoxicación que están vinculados al trabajo en las empresas industriales correspondientes están distribuidos diferencialmente entre las distintas profesiones.

Con el "triunfo" del sistema capitalista, se ha llegado pronosticar la muerte de las ideologías y de los conflictos. Sin embargo, nos encontramos en una situación en que a las desigualdades heredadas de un sistema económico basado en un reparto desigual de las riquezas hay que sumarle las que ahora provienen de la sociedad del riesgo. Las posibilidades y las capacidades para enfrentarse a las situaciones de riesgo y de evitarlas también se reparten de manera desigual para capas de ingresos y de educación, quien dispone de dinero e información suficientes puede elegir un lugar de residencia lo más alejado posible de los núcleos más contaminados. Lo mismo puede decirse en relación a la alimentación, al cuidado del cuerpo o a la prevención sanitaria. *La educación y un comportamiento sensible en relación a la información abren nuevas*

*posibilidades de enfrentarse a los riesgos y evitarlos* (Beck 1998:41). Parece ser, por tanto, que a diferencia de lo que algunos discursos sostienen, existen más motivos que nunca para el debate y la acción política en torno a las consecuencias y a los nuevos riesgos vinculados a determinados procesos de modernización.

La sociedad del riesgo también es la sociedad de la ciencia, de los medios y de la información. Crece el significado social y político del saber y, por tanto, el poder sobre los medios que lo configuran (la ciencia y la investigación) y lo difunden (los medios de comunicación de masas). La radicalización de la modernidad exige, por tanto, personas capaces de gestionar el conocimiento y la información y, organizaciones y estructuras permeables a dichos conocimientos.