



Leonardo Gómez Duarte
Universidad del Tolima
olgomezd@gmail.com

Gonzalo Peñaloza Jiménez
Universidad Distrital Francisco
José de Caldas
gpjimenez101@hotmail.com

Artículo de Reflexión

Recepción: 1 de octubre de 2013
Aprobación: 25 de junio de 2014

Praxis
& Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

DIDÁCTICA Y COMUNICACIÓN: APORTES DE HABERMAS A LA EDUCACIÓN

«Educación es primero que todo comunicación, tanto que si la comunicación se desvirtúa, fracasa el proceso educativo»
Guillermo Hoyos (1990: 15)

Resumen

El artículo se propone establecer posibles puentes, nexos o desencuentros entre la Teoría de la Acción Comunicativa (TAC) y la didáctica. Se enfatiza en la necesaria relación entre la didáctica y los debates sobre la función, los fines y la naturaleza misma de la educación.

Para ello se presenta la relación entre comunicación y educación, posteriormente los elementos básicos de la TAC en relación con la didáctica, y finalmente se plantean, a manera de conclusión, algunos encuentros y desencuentros entre la TAC y la didáctica. El trabajo se enmarca en la discusión sobre el papel que una teoría crítica puede jugar en el análisis del sentido de la educación y de la práctica educativa.

Palabras clave: Teoría de la Acción Comunicativa, comunicación, educación, didáctica.

DIDACTICS AND COMMUNICATION. HABERMAS' CONTRIBUTIONS TO EDUCATION

Abstract

This article aims at establishing the possible bridges, agreements, or disagreements between the Theory of Communicative Action (TCA) and didactics. It emphasizes on the necessary relationship between didactics and debates on the function, goals, and nature of education itself. For this purpose it is firstly presented the relationship between communication and education; then the TCA's basic elements related to didactics; finally, as a conclusion, some agreements and disagreements between the TCA and didactics are formulated. The frame of this work is the discussion about the role that a critical theory can play when analyzing the sense of education and its practice.

Keywords: Theory of Communicative Action, communication, education, didactics.

DIDACTIQUE ET COMMUNICATION: LES APPORTS DE HABERMAS À L'ÉDUCATION

Résumé

Cet article a pour but d'établir de possibles connections, liens ou divergences entre la Théorie de l'Agir Communicationnel (TAC) et la didactique. Il souligne la relation nécessaire entre la didactique et les débats sur la fonction, les buts et la nature même de l'éducation. Pour ce faire

la relation est présentée entre la communication et l'éducation, ensuite les éléments de base de la TAC qui sont en rapport avec la didactique et finalement l'on formule, à manière de conclusion, quelques convergences et divergences entre la TAC et la didactique. Ce travail s'inscrit dans une discussion à propos du rôle qu'une théorie critique peut jouer dans l'analyse du sens de l'éducation et de la pratique éducative.

Mots clés: Théorie de l'Agir Communicationnel, communication, éducation, didactique.

DIDÁTICA E COMUNICAÇÃO: APORTES DE HABERMAS À EDUCAÇÃO

Resumo

O artigo tem como objetivo estabelecer possíveis pontes, nexos e desencontros entre a Teoria da Ação Comunicativa (TAC) e a didática. Enfatiza-se na necessária relação entre a didática e os debates sobre a função, os fins e a natureza mesma da educação. Para tal apresenta-se a relação entre comunicação e educação, logo os elementos básicos da TAC em relação com a didática, e no final explana-se a maneira de conclusão alguns encontros e desencontros entre a TAC e a didática. O trabalho se enquadra na discussão sobre o papel que uma teoria crítica pode cumprir na análise de sentido da educação e da prática educacional.

Palavras chave: Teoria da Ação Comunicativa, comunicação, educação, didática.

1. Introducción

Si bien la obra de Jürgen Habermas no tiene como objetivo primordial la construcción de una teoría sobre la educación, sino más bien elaborar una teoría sobre el orden social (García, 1993), sí son muchos los elementos teóricos que dicha obra puede aportar para la construcción de lo que en palabras de Wilfred Carr sería una “teoría para la educación”. Esos elementos teóricos podrían ser analizados con respecto a los procesos educativos y quizás incorporados a ellos.

La propuesta teórica habermasiana es muy prolífica y con múltiples posibilidades de aplicación, pero en este análisis nos ocuparemos de la Teoría de la Acción Comunicativa —TAC— y la pondremos en relación con los procesos educativos a fin de aportar al debate sobre la función, los fines y la naturaleza misma de la educación.

Particularmente nos proponemos establecer posibles puentes, nexos o desencuentros entre la TAC y la didáctica. No se desarrolla aquí un ensayo de reflexión sobre la TAC y mucho menos sobre la obra de Habermas; solamente realizamos algunas reflexiones sobre la posible aplicación de la TAC en la educación utilizando la Teoría general de procesos y la Teoría general de sistemas para su análisis (Vasco, 2011).

Antes de precisar de manera sucinta lo que se entiende por Teoría de la Acción Comunicativa —TAC— analizaremos la relación entre comunicación y educación terminando con lo que hemos denominado encuentros y desencuentros, en donde se esbozan posibles relaciones entre la TAC y la didáctica.

En sentido general, este trabajo se enmarca en la discusión sobre el papel que una teoría crítica —como es el caso de la TAC— puede jugar en el análisis del sentido de la educación y de la práctica educativa. Hace ya algunos años Carlos E. Vasco (1985) sostuvo una breve pero fecunda discusión con otros miembros del Grupo Federici (Federici et ál., 1984) en la que se abordaron y esbozaron algunos elementos de una discusión vigente y necesaria. Preguntas abordadas en dicha polémica —como si puede reducirse la educación a una tecnología o si el quehacer del maestro debe tener una fundamentación científica— y discusiones en torno a categorías como razón y verdad, siguen siendo vigentes; sobre todo en estos tiempos posmodernos.

Nuestra reflexión se inspira en los llamados de atención sobre la necesidad de relacionar la filosofía con la educación. En tal sentido es especialmente aleccionador el esfuerzo del profesor Guillermo Hoyos (1990) por vincular las tesis de la Teoría de la Acción Comunicativa con la educación. La relación entre filosofía y educación tiene especial importancia para no reducir la educación a la construcción de currículos, evaluaciones, dispositivos didácticos, etc.; para evitar el abandono de la reflexión sobre su sentido para y en una sociedad que se encuentra en crisis.

2. Comunicación y educación

Al analizar separadamente la educación y la comunicación como procesos se encuentran aspectos comunes y una procedencia común. La comunicación es un proceso que da origen a las secuencias primigenias de socialización y a su vez es reconfigurada por ellas. Sin lugar a dudas, puede afirmarse que sin comunicación no hay sociedad posible, lo que no significa que conocer la sociedad pueda reducirse a comprender la comunicación. También es posible aseverar que el individuo se construye como tal en un proceso de socialización que es posible gracias a la comunicación, sea ésta verbal o no verbal.

De manera que puede afirmarse que el proceso de comunicación permite y hace parte de otro proceso, el de socialización. En los orígenes de la humanidad se encuentran los procesos de comunicación, los cuales se hicieron cada vez más complejos e intencionados conforme se desarrolló la sociedad, los medios de producción se hicieron más eficientes y apareció la división del trabajo. En dichas sociedades lo que se transmitía o comunicaba se encontraba cada vez más definido, establecido y delimitado de acuerdo con los oficios, el rol que cada uno jugaba en la sociedad, etc., de modo que, en última instancia, los orígenes de la educación se encuentran en la comunicación, que conforme a las necesidades sociales se hace cada vez más intencionada tanto en sus “contenidos” (mensaje), en quienes la dirigen (emisor) y en quienes la reciben (receptor) y, además, se institucionaliza.

Conforme las condiciones económicas, políticas y culturales “lo requirieron” se configuraron ciertos sujetos sociales que se encargaban de transmitir los conocimientos colectivamente construidos de una generación a otra. Vale la pena aclarar que en la medida en que surge la división social en clases la educación se hace diferencial. De modo que

el papel del educador como rol social se institucionaliza. El educador (dedicado exclusivamente a ello o no) ejerce acciones intencionales, con objetivos generalmente definidos por la sociedad e históricamente situados. Este educador se caracteriza por poseer “un saber propio” que le permite llevar a cabo sus acciones educativas. Conforme se desarrolla la sociedad, los mecanismos se tratan de refinar y los “educadores/pedagogos” buscan la mejor manera posible y hacen uso de los mejores recursos de su época para conducir, guiar, orientar a quienes educan (Vasco, 1990). En tal sentido, los educadores hacen uso del conocimiento y de los medios a su disposición para educar.

De este modo se configura la educación como una acción intencional socialmente regulada e institucionalizada. De acuerdo con Emile Durkheim:

[...] la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto suscitar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (1950: 53).

Todas las sociedades, “occidentales” o no, buscan modificar las conductas, comportamientos e ideas hacia un objetivo prefijado sea éste tácito o explícito, ¿de qué otro modo podría reproducirse la cultura?

El planteamiento anterior deja abierta la cuestión de la *reproducción de la cultura*, un aspecto que necesariamente tiene que abordar la educación. De tal forma que la pregunta sería: ¿qué aspectos de la cultura deben perpetuarse y cuáles criticarse e incluso desecharse? Este cuestionamiento es central ya que en el proceso de reproducir/transmitir la cultura, la sociedad debe establecer una adecuada relación entre la tradición y lo nuevo y no simplemente mantener la primera por la fuerza de la costumbre. De acuerdo con Hoyos (1990) “El proceso educativo no es una afirmación sin más de la tradición, no es una mera transmisión de la cultura, ciencia y técnica. Requiere siempre de lo nuevo, de nuevas preguntas, de nuevos problemas, de nuevas perspectivas, etc.” (27). De forma que la educación debería posibilitar que los individuos pertenecientes a una sociedad — cualquiera que ésta sea— se apropien de las herramientas necesarias para participar en la construcción y transformación de su mundo. En tal sentido la educación no puede simplemente reproducir/transmitir para constituir

sujetos capaces de repetir pero incapaces de asumir una posición crítica con respecto al conocimiento, la cultura, la estructura social y la técnica.

Para terminar este apartado vale precisar que la educación puede comprenderse en tres dimensiones: como proceso, como práctica y como estrategia. Como proceso se entiende el desarrollo educativo a mediano y largo plazo, como práctica refiere a la pedagogía y, como estrategia, alude a la didáctica (Hoyos, 1990). A la luz de esta diferenciación convendría entonces no centrarse excesivamente en una de ellas, sino establecer en qué circunstancias cobra mayor importancia cada una de estas dimensiones.

3. Teoría de la Acción Comunicativa

Para comprender el nacimiento de la Teoría de la Acción Comunicativa (TAC) primero se debe precisar que ésta se construye en el seno de la denominada ‘Escuela de Frankfurt’. Esta escuela de pensamiento nace en 1924 en Frankfurt (Alemania), a partir de un instituto de investigación social cuyos primeros representantes fueron Theodor Adorno, Max Horkheimer y Herbert Marcuse. Básicamente se dedicaron a construir una teoría social basada en los trabajos de Hegel, Marx y Freud. De este trabajo nace la *Teoría Crítica* como una herramienta para evidenciar la situación social de “barbarie” en que el mundo se sumía en ese momento, resultado de la expansión del capitalismo y la guerra.

Dos trabajos son pilares para comprender los fundamentos de esta escuela. El primero, llamado *Teoría tradicional y Teoría crítica* escrito por Horkheimer en 1937, donde hace una reflexión sobre los postulados de la ciencia positiva —en ese momento hegemónicos— en donde la razón hipostasiaba al mundo para su comprensión y se desarrolla la propuesta naciente de la teoría crítica como forma de aproximarse a la realidad, mediada por el intento de interpretar desde adentro la sociedad. El segundo es un trabajo conjunto entre Adorno y Horkheimer titulado *Dialéctica de la Ilustración* escrito en 1944. Allí los autores intentan comprender por qué los cambios en la sociedad moderna han llevado a guerras y destrucción y no a un cambio positivo; es así que afirman que “el mito es ya ilustración; la ilustración recae en mitología” (Adorno & Horkheimer, 1944/2009: 56). Esta tesis plantea que la humanidad, con las ciencias que posee, en vez de avanzar hacia mejores condiciones, se hunde en la barbarie y en el olvido con un retroceso de la ilustración para el hombre moderno.

Un tercer representante de la escuela es Herbert Marcuse quien en su obra *El Hombre Unidimensional* (1964) plantea la condición de enajenación a la cual llega el hombre bajo la sociedad capitalista y de consumo, asumiendo una “conciencia feliz” que lo mantiene irreflexivo, acrítico, lo que permite el mantenimiento de las condiciones sociales.

Conocido como integrante de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt, el filósofo Jürgen Habermas presenta por primera vez en el año 1965 (Habermas, 1968/1973) las perspectivas que posteriormente consolidaría en su libro *Conocimiento e interés* (1971/1982). En el primer documento presenta un agrupamiento de las ciencias a saber: empírico-analítica, hermenéutica-interpretativa y crítico-social basado fundamentalmente en la actitud que asumen con respecto al objeto de estudio. Las primeras ciencias (empírico-analíticas) asumen una actitud de “describir teóricamente el mundo como totalidad en su orden legal, tal como es” (Habermas, 1968/1973: 63). En tal sentido tienen un interés de tipo técnico, lo que significa que a través de la experimentación explican la naturaleza. La física y la biología pertenecen a esta clase de ciencias. El segundo agrupamiento (hermenéutico-interpretativo) “tiene que ver con la esfera de lo transitorio y la simple opinión” (Habermas, 1968/1973: 63). Su interés se centra en la praxis en tanto reflexiona sobre la práctica para comprender el mundo a través de la interpretación de los fenómenos. La lingüística hace parte de este grupo. Por último se encuentran las ciencias sociales (crítico-sociales) que pretenden un cambio social, cuyo interés fundamental es la emancipación de la humanidad.

En 1981 Habermas propone la *Teoría de la Acción Comunicativa* como una posibilidad de salida a la ya diagnosticada condición de la sociedad por parte de sus antecesores. De modo que la TAC se constituye como una teoría social que abarca cuestiones como la ética, la democracia y la política.

La TAC se enfoca sobre las interacciones que se dan en los individuos que integran la sociedad, utilizando el lenguaje como medio para la comunicación y teniendo como fin alcanzar un consenso o una aceptación respetuosa de los actos o ideologías de los otros.

Habermas (1981/2010: 124) entiende por acción comunicativa: “[...] la interacción de al menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación

de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones”.

De la cita anterior se puede inferir que la intención de Habermas es que la TAC sea una salida para la solución de los conflictos de las sociedades al cambiar “las armas por palabras” (Hoyos, comunicación personal), y de esta manera llegar a un acuerdo entre todos los integrantes de la sociedad.

Para entender la propuesta habermasiana se analizan a continuación tres elementos:

1. El mundo de la vida como el espacio en el que interaccionan los hombres.
2. Los modelos de acción que se encuentran en la sociedad.
3. La acción comunicativa como actos de habla entre iguales.

3.1 El mundo de la vida o el mundo circundante

Vamos a utilizar las definiciones de C. E. Vasco (2011: 8-9) sobre lo real, las realidades y la realidad para explicar el concepto del mundo de la vida. Lo real es lo que está dado, son todos los procesos reunidos que reconocemos como el universo. Los modelos y las teorías que conforman el mundo son las realidades en las mentes de los agentes pensantes y hablantes; de tal manera se puede deducir que como hay infinitos modelos y teorías, hay también infinitas realidades. Esa realidad se encuentra en cada uno de nosotros y se comparte con los otros, a través del lenguaje, en un acto comunicativo. De forma que a medida que el individuo se hace más crítico y autocrítico va reconociendo su realidad y la puede diferenciar de las otras realidades presentes en el mundo.

Tener como marco de entendimiento la propuesta anterior puede facilitar la comprensión del concepto “mundo de la vida”. Este concepto propuesto inicialmente por Husserl con el fin de reconocer la multiplicidad de interacciones existentes en el mundo, es reinterpretado por Habermas en términos pragmático-formales para construir su racionalidad comunicativa¹.

1 En la Teoría de la Acción Comunicativa Habermas caracteriza el concepto de *mundo de la vida* en diferentes apartados demostrando que es altamente complejo y difícil de asir con una definición. Este artículo no pretende hacer un debate fenomenológico sobre este concepto; estamos de acuerdo cuando él propone este concepto como un “horizonte en el que los agentes comunicativos se mueven «ya siempre» [...] delimitado en un conjunto por el cambio estructural de la sociedad” (1981/2010: 576).

En ésta, él propone un escenario dialéctico compuesto por la interacción entre lo objetivo, lo social y lo subjetivo. El primer elemento es lo real, la totalidad, sobre la cual es posible realizar enunciados con una pretensión de verdad, a partir de esto es posible conocer, mantener una tradición y renovar el saber cultural; el segundo, lo social, está dado por las relaciones interpersonales legítimamente reguladas que buscan una estabilización en las relaciones de los grupos, ya que su pretensión es de rectitud, de moralidad y, por último, el escenario subjetivo como totalidad de las propias vivencias a las que cada cual tiene un acceso privilegiado y en donde moran los modelos mentales, que poseen una pretensión de veracidad y que forman la “personalidad” del individuo (Habermas, 1981/2010).

En el mundo de la vida se construyen y transforman las realidades a través de acciones mediadas por la interacción entre los hablantes y lo real que los rodea. Esto lo sustentan Hoyos y Vargas (1996) al decir que: “Lo que aprendimos del giro lingüístico es que el descubrimiento del mundo de la vida, en el cual construimos lo social, queda anónimo si se lo sigue refiriendo a una subjetividad trascendental, para la cual el lenguaje es sólo expresión de sentido” (200). No se forma un individuo en la individualidad sino en la interacción en los mundos de la vida.

3.2 La acción en el mundo de la vida

En el mundo de la vida se encuentran diferentes modelos de acciones humanas que permiten la interacción entre las diferentes dimensiones que definimos en el apartado anterior.

Habermas reconstruye el concepto de acción a partir de la teoría sociológica de Weber, quien distingue entre comportamiento y acción. Para Weber la “acción” es un comportamiento humano al que el agente o los agentes asocian un sentido subjetivo. Es decir, existe una intención en la conciencia del agente. Weber asocia el sentido con las opiniones e intenciones del agente, que es concebido como un sujeto aislado de las relaciones con otros. Por su parte, para Habermas, el sentido tiene una relación directa con el medio lingüístico de la comprensión, por lo tanto, el lenguaje en la acción es un mediador para el acuerdo.

Esta diferencia en el concepto de “sentido” entre Weber y Habermas es la distinción fundamental entre sus teorías de acción “[...] para Weber

no es la relación interpersonal de al menos dos actores lingüística e interactivamente competentes, que remita a un entendimiento lingüístico, sino la actividad teleológica de un sujeto de acción solitario” (Habermas, 1981/2010: 324). Por esta razón la teoría weberiana de la acción presenta dificultades al intentar introducir la interacción social.

Para Habermas (1984) la acción prototípica incluye tres elementos:

- Intencionalidad, la realización de un plan para la acción. Este elemento se enriquece con las percepciones que tenga el individuo del entorno a partir de la lectura que éste hace de la situación utilizando sus sentidos, su conocimiento y sus emociones.
- Cumplimiento de normas. La interpretación que un agente hace de un entorno y se constituye como tal a partir de la percepción de los posibles en interacción con el medio.
- Lenguaje. La intersubjetividad como un sistema de significados compartidos, por lo tanto con un mínimo de conocimientos en común que debe, en el caso de la acción comunicativa, ser explícito y servir para coordinar la acción entre los interlocutores.

3.2.1 Modelos de acción

A partir de los conceptos acción particular, coordinación de acciones, concepto de acción social y medios para la acción, las acciones se reducen a cuatro conceptos básicos.

La *acción teleológica* hace referencia a las acciones que un agente realiza para alcanzar un objetivo. En palabras de Habermas (1981/2010: 117): “El actor realiza un fin o hace que se produzca el estado de cosas deseado eligiendo en una situación dada los medios más congruentes y aplicándolos de manera adecuada. El concepto central es el de una decisión entre alternativas de acción, enderezada a la realización de un fin, dirigida por máximas y basada en una interpretación de la situación”.

El acto decisorio del agente es fundamental en este tipo de acción ya que a partir de este momento se desarrollan las acciones coordinadas individualmente.

A diferencia de la acción anterior en la que los actos del agente se realizan de manera individual, en la *acción estratégica* se interviene la decisión de por lo menos otro agente. La acción del segundo agente se orienta para

alcanzar los fines del primero. Si bien el segundo agente actúa por sus propios medios, su decisión ha sido influenciada estratégicamente por las intenciones del primer agente. Esta situación de conveniencia hace que este tipo de acción sea interpretada como en términos utilitaristas.

La intención y los medios se seleccionan a partir de unas preferencias del participante gestor que se basan en sistemas de valores, conocimientos científicos o técnicos, experiencias y otros elementos de juicio. El plan de acción que se estructura no desconoce las múltiples posibilidades de selección, pero se escoge lo que se considera mejor para alcanzar las metas definidas.

En estas dos acciones es posible que el mundo del participante pasivo, el que recibe la acción, no cambie, no se transforme, porque no ha existido un acuerdo mutuo sobre el lugar al cual llegar o la meta que alcanzar. Las actividades didácticas en un aula de clase son un ejemplo de este tipo de acción: el profesor tiene la intención de facilitar el aprendizaje al planear las metodologías a utilizar en una sesión con el fin de que el estudiante aprenda, pero es posible que esto no se logre, no por una mala realización de la acción estratégica sino por la falta de acuerdo “consciente” entre las partes. Esta puede ser la diferencia principal con la acción comunicativa.

Aparecen dentro de esta tipología acciones que pueden considerarse como no teleológicas en tanto son actos que tienen como fin la formación —en sentido hegeliano— del individuo. Estas acciones transforman al individuo a través de un proceso de socialización y requieren de una interacción sujeto a sujeto que necesariamente se orienta hacia un acuerdo; están principalmente representadas por el mundo social y las normas morales que se plantean. En la acción de tipo teleológico se puede hablar de un solo sujeto como fuente de la acción a diferencia de las no teleológicas en las que es imposible pensar en la multiplicidad de agentes. Se trata fundamentalmente de una acción intersubjetiva con un mecanismo de coordinación representado en una mediación simbólica que tiene como objetivo el entendimiento entre las partes.

El concepto de *acción regulada por normas* se refiere a los actos que son compartidos por los agentes de una sociedad, estructurados a partir de la cultura y las normas morales de los individuos. Esta acción evalúa la rectitud del individuo ya que toma como punto de referencia las normas acordadas socialmente. La acción puede ser aceptada o rechazada por el

grupo social. Al respecto Habermas (1981/2010: 117) afirma: “Todos los miembros de un grupo para los que rige determinada norma pueden esperar unos de otros y tienen derecho a esperar unos de otros que en determinadas situaciones se ejecuten u omitan, respectivamente, las acciones obligatorias o prohibidas”. El mundo social parte del mundo de la vida, se ve representado por este tipo de acciones.

Por último, la *acción dramática* es la que asume un sujeto para aparentar ante un público, es la de imaginar un actor que protagoniza una obra, su acción es inventada para alcanzar un objetivo, el de causar una impresión al otro. De cierta manera este tipo de acción es “ficticia” ya que se debe a una representación que el individuo quiere realizar en función de la interacción establecida con el otro, por lo tanto es necesariamente intersubjetiva. El concepto central de esta acción es el de autoescenificación, el cual implica la apertura de la subjetividad que trae consigo la esfera de los pensamientos, sentimientos, actitudes y deseos; es un acto estilizado hecho para el público espectador (Habermas, 1981/2010).

Los modelos de acción que hasta el momento se han presentado conciben al lenguaje como un instrumento. En la acción teleológica es un medio más con el cual el agente trata de influir a otros para alcanzar sus propios fines, en la acción regulada por normas el lenguaje es usado para la transmisión de valores culturales, y en la acción dramática es el medio con el cual los actores se ponen en escena. Por el contrario, en la *acción comunicativa* el lenguaje es un medio para el consenso con el cual el agente, que en los otros modelos de acción tiene un papel pasivo, adquiere una condición activa. En otras palabras, se construye una interacción de los agentes.

El aspecto pragmático que se evidencia en este modelo de acción le aporta al proceso comunicativo un carácter reflexivo entre los agentes y del actuar de ambos hacia el futuro; es preguntarse sobre las consecuencias de la acción, es pensar en el sujeto complemento de la acción que será el sujeto de nuevas acciones. La fortaleza y diferencia de esta acción al compararla con las otras radica en que el fin es llegar a un acuerdo con el único mediador que es el lenguaje, el medio es la capacidad argumentativa de los participantes en el diálogo y el respeto para acordar, cambiar y construir acuerdo.

A continuación nos enfocaremos puntualmente en los elementos que aporta la TAC a la educación, especialmente a la didáctica de las ciencias.

4. Encuentros y desencuentros

Luego de exponer la relación entre la comunicación y la educación y algunos elementos de la TAC, presentamos a continuación lo que consideramos como encuentros y desencuentros entre la TAC y la didáctica. Expresado de otra manera sugerimos cómo dicha teoría puede generar una reflexión sobre el papel de la comunicación en el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje. Para ello presentamos la manera como intervienen los diferentes modelos de acción (teleológica, estratégica y comunicativa) en los procesos didácticos.

El aula de clases puede considerarse como un escenario de múltiples interacciones en el que el mundo social, cognitivo e intersubjetivo confluyen, como ocurre en el “mundo de la vida” (Gicheol, 2002). En este escenario la interacción que profesores y estudiantes realizan corresponde a los diferentes modelos de acción; dependerá del sentido y de las pretensiones de validez de sus argumentos, la dirección que tome la acción. En la reflexión que desarrollamos nos enfocamos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del conocimiento de tipo empírico-analítico, sin desconocer que la educación involucra diversas dimensiones.

La acción teleológica pretende el uso de leyes generales para alcanzar un determinado fin. En el caso de la didáctica no puede afirmarse y prescribirse que llevar a cabo determinado ejercicio o seguir cierta unidad garantice que todos los estudiantes aprendan por igual de esa actividad. Las complicaciones de este modelo de acción se evidencian cuando el maestro *se limita* a aplicar lo establecido sin llevar a cabo una reflexión sobre los resultados dentro del contexto particular en el que enseña. Una complicación adicional resulta cuando los estudiantes modifican su actuar dirigiéndolo hacia la satisfacción del profesor o la institución, repitiendo acríticamente la información recibida. En este proceso el estudiante no da sentido al conocimiento y, por consiguiente, puede afirmarse que no hay entendimiento. Es decir, los estudiantes se comportan mas no realizan una acción en el sentido habermasiano.

En el proceso de enseñanza la acción estratégica está presente por cuanto existen objetivos didácticos establecidos en el currículo. En el proceso de planeación participan y se ponen en juego, además de los conocimientos disciplinares y didácticos, las experiencias previas del maestro, sus valores y el reconocimiento del contexto educativo. La acción estratégica es

válida en la didáctica ya que la enseñanza implica intencionalidad, que se evidencia en la estructura misma de la escuela, en la que se encuentra establecido lo que se debe o no enseñar. Esta condición cuestiona la posibilidad de que el aula se constituya como un espacio en el que se cumplan las condiciones ideales del discurso propuestas por Habermas (1981/2010). Esto implica que no sea posible llevar a cabo una acción comunicativa dado que la igualdad entre los agentes no está presente (Huttune & Murphy, 2012).

En relación con lo anterior, consideramos que la igualdad de saberes no es una condición necesaria para que se desarrolle una acción comunicativa. El diálogo se da en tanto se reconozca a otro como un interlocutor válido, no por su conocimiento disciplinar, sino por su condición de sujeto social. Una asimetría en el conocimiento no implica *necesariamente* desigualdad y dominación por parte del poseedor del saber, como tampoco reconocer que existe dicha asimetría y explicitarla, significa perpetuarla ni reforzarla.

Asumir un modelo de acción estratégica similar en todos los grados escolares conlleva a perder de vista la perspectiva formativa de la educación, limitando el desarrollo de la autonomía necesaria para alcanzar una acción comunicativa. En los niveles escolares iniciales, debido al desarrollo cognitivo del infante, es necesario un mayor grado de acción estratégica acorde con la capacidad argumentativa y discursiva del niño. En resumen, a medida que se avanza en la escolaridad se espera que la formación se traduzca en una autonomía superior que dé paso a la acción comunicativa.

La acción estratégica puede desarrollarse en el aula para establecer un *actuar comunicativo*. Por ejemplo, al abordar un tema el profesor puede hacer una exploración de intereses de los estudiantes para relacionarlos con el asunto tratado, de manera que los estudiantes le den sentido a lo que aprenden. Esta exploración puede ser más profunda y orientarse a búsqueda de problemas auténticos, vinculados con el contexto y socialmente relevantes. Con esto se logra generar procesos comunicativos con una creciente autonomía, participación y reflexión. A pesar de que en este documento nos hemos concentrado en la enseñanza de las disciplinas no desconocemos que la acción comunicativa implica una apertura de la escuela a reflexiones sobre justicia, igualdad y valores morales (Huttune & Murphy, 2012).

Por otra parte, limitarse a las acciones teleológicas puede ser conveniente para el maestro, el estudiante, la institución y la sociedad, ya que así se minimiza la reflexión crítica, facilitando los procesos de alienación. El actuar comunicativo puede generar acciones emancipadoras en los sujetos, lo que altera el *statu quo* de la escuela y posiblemente el de la sociedad. Por ejemplo en la medida en que los estudiantes asuman una actitud crítica, probablemente cuestionarán las normas, las condiciones y las situaciones que conforman su entorno educativo y social reclamando un cambio. A los ojos de la institucionalidad esto significa una pérdida de control y un estado de caos. Sin embargo cualquier proceso emancipador conlleva una alteración del orden y no podría esperarse menos ante una sociedad que se encuentra en crisis.

De tal forma que al vincular la acción comunicativa a la didáctica se avoca a una reflexión sobre *la formación* con fines éticos y políticos. Es decir la didáctica no debe perder de vista que hace parte de un proceso educativo en el que prima *la formación* sobre los fines más inmediatos y particulares de las disciplinas.

Finalmente consideramos que una reflexión sobre la relación entre la Teoría de la Acción Comunicativa y los procesos de enseñanza y de aprendizaje permite comprender que la didáctica es parte del proceso formativo, que no puede reducirse únicamente a la acción teleológica y estratégica que, por el contrario, la didáctica puede promover el pensamiento crítico y la emancipación social.

Referencias

- ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. (2007). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Akal.
- CARR, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- ____ (2007). 'Educational research as a practical science'. *International Journal of Research & Method in Education* [30, 3, 271-286].
- DURKHEIM, E. (1950). *Educación y sociología*. Madrid: Editorial de La Lectura.
- FEDERICI, C. et ál. (1984). 'Límites del cientificismo en educación'. *Revista Colombiana de Educación* [14, 69-90].
- GARCÍA, J. (1993). 'Acción pedagógica y acción comunicativa. Reflexiones a partir de textos de J. Habermas'. *Revista de Educación* [302, 129-164].

- GICHEOL, H. (2002). 'An Educational Interpretation of Jürgen Habermas's Communicative Rationality'. *Asia Pacific Education Review* [3, 2, 149-159].
- HABERMAS, J. (1973). 'Conocimiento e interés'. HOYOS, G. [Trad.] *Ideas y Valores* [42-45, 61-76].
- ____ (1984). 'Intención, convención e interacción lingüística'. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- ____ (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- HOYOS, G. (1990). [Prólogo]. DÍAZ, M. & MUÑOZ, J. A. [Ed.] *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: CORPRODIC.
- HORKHEIMER, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.
- HUTTUNEN, R. & MURPHY, M. (2012). 'Discourse and Recognition as Normative Grounds for Radical Pedagogy: Habermasian and Honnethian Ethics in the Context of Education'. *Stud Philos Educ* [31, 137-152].
- VASCO, C. E. (1985). 'Límites de la crítica al cientificismo en educación'. *Revista Colombiana de Educación* [16, 95-114].