

LA DIVERSIDAD DE RACIONALIDADES EN LAS DISTINTAS ACCIONES PEDAGÓGICAS

Donatila Ferrada Torres

Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Concepción, Chile

RESUMEN: Las acciones pedagógicas que se desarrollan en la cotidianidad del aula, entrañan sin duda, un sinnúmero de racionalidades que en última instancia develan el verdadero sentido del proceso educativo. Desde esta óptica el presente trabajo se propone dilucidar los tipos de racionalidades inmersos en las distintas acciones pedagógicas a partir de un análisis de los diferentes enfoques y perspectivas curriculares, sobre la base de una conceptualización de la racionalidad a partir de la Teoría de la Acción Comunicativa (TAC) de Jürgen Habermas. Las perspectivas teóricas del currículo son analizadas desde dos visiones un tanto antagónicas: las clásicas y las críticas, entendiendo las primeras como aquellas que con mayor regularidad se han desarrollado en la práctica educativa; y como críticas a aquellas orientaciones curriculares que han emergido como alternativas a las visiones más conservadoras y que reconocen el carácter ideológico que acompaña a toda acción educativa.

PALABRAS CLAVE: Racionalidad. Acciones sociales. Acciones educativas. Currículum. Criterios de validez.

THE DIVERSITY OF RATIONALITIES IN DIFFERENT PEDAGOGICAL ACTIONS

SUMMARY: The pedagogical actions, which take place every day in the classroom, contain without any doubt an immense number of rationalities that show the true sense of the education process at the end. From this point of view, this article intends to explain the types of rationalities, which are behind different pedagogical actions, on the basis of a conceptualisation of rationality taking into account the Theory Of Communicative Action of Jürgen Habermas. The theoretical perspectives of the curriculum are analysed from two somewhat antagonistic points of view: The classical and the critical point of view, understanding the first one as that which has been applied regularly in the educational practice; and as critical those orientations of the curriculum that have emerged as alternatives to the most conservative points of view and that recognize the ideological character that goes along with all educational action.

Key words: Rationality. Social actions. Educational actions. Curriculum. Criteria of validity.

INTRODUCCIÓN

Las acciones pedagógicas que se desarrollan en la cotidianidad del aula entrañan, sin duda, un sinnúmero de racionalidades que en última instancia develan el verdadero sentido del proceso educativo. Desde esta óptica, el presente trabajo se propone dilucidar los tipos de racionalidades inmersos en las distintas acciones pedagógicas a partir de un análisis de los diferentes enfoques y perspectivas curriculares, sobre la base de una conceptualización de la racionalidad a partir de la Teoría de la Acción Comunicativa (TAC) de Jürgen Habermas.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA RACIONALIDAD

La racionalidad constituye el eje vertebrador de la TAC, donde se explicita que:

“...la racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento o con la adquisición de conocimientos que con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y de acción hacen uso del conocimiento” (1).

El concepto clásico de acción social propuesto por Weber es ampliado al concepto de acción comunicativa, de allí entonces que las maneras, los mecanismos, los modos, etc., en que los sujetos utilizan el conocimiento cuando entran en interacción, corresponde al concepto de racionalidad que usaremos en nuestro análisis.

En esta perspectiva podemos observar una bidireccionalidad de la racionalidad, dada en el ámbito cognitivo, que puede explicarse como sigue:

- 1.º Cuando hacemos uso de saberes para conseguir un fin teleológico de forma no comunicativa, estamos tomando una predecisión en favor del concepto de *racionalidad cognitivo-instrumental*. Este concepto tiene la connotación de una autoafirmación con éxito en el mundo objetivo, posibilitada por la capacidad de manipular informadamente y de adaptarse inteligentemente a las condiciones de un entorno contingente.
- 2.º Por el contrario, cuando hacemos uso de saberes en actos de habla de forma comunicativa, estamos tomando una predecisión en favor de un concepto de racionalidad mas amplio que enlaza con la vieja idea de logos. Este concepto de *racionalidad comunicativa* posee connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla argumentativa, en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y, merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivada, se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas (2).

Estas diferencias entre la utilización comunicativa o no comunicativa de un saber proposicional que derivará en favor de una u otra racionalidad se pueden explicar a través del siguiente ejemplo: si dos personas disponen de un mismo saber que constituye una opinión, pueden seguir dos vías distintas. La primera implica que la persona poseedora del saber actúe como actor solitario, elaborando un plan y eligiendo los medios necesarios para conseguir un efecto deseado en circunstancias determinadas, realizando una intervención exitosa de su saber constituido como opinión, es decir, logra la meta que se ha planteado, lo que significa que ha actuado de acuerdo a una acción teleológica, que quiere decir, que esta persona ha intervenido eficazmente en el mundo (racionalidad cognitivo-instrumental). La segunda implica que la persona presente ese saber a otras personas con el fin de entenderse sobre ese saber constituido en opinión, y que tiene una pretensión de validez, pero que es susceptible de crítica, por lo que puede ser aceptada o rechazada. Si esta persona logra

(1) Habermas, J. *Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, Taurus, 1987, (t.o. 1981)Vol. I, p. 24.

(2) *Ibid*, p. 27.

entenderse al menos con un/a participante en la comunicación, entonces su opinión de saber constituiría una afirmación racional (racionalidad comunicativa).

La primera persona, de acuerdo a lo expuesto por Habermas, habría actuado bajo una *manipulación instrumental* y la segunda bajo un *entendimiento comunicativo*. De acuerdo a estos conceptos, el autor desarrolla dos planteamientos, al primero lo denomina realista y al segundo fenomenológico.

La postura *realista* se evidencia cuando la acción se mide respecto del éxito del logro de fines predeterminados, puesto que bastaría con exigir que las personas puedan elegir entre alternativas y controlar las condiciones del medio requeridas, dado que "sólo aquellas capaces de responder de sus actos pueden comportarse racionalmente". En cambio, la postura *fenomenológica* se evidencia cuando la acción se mide respecto del buen suceso de los procesos de entendimiento, entonces, no es suficiente con recurrir a las capacidades requeridas en el caso anterior, ya que, en contextos de acción comunicativa, las personas capaces de responder de sus actos son aquellas que como miembro de una comunidad de comunicación orientan su acción por pretensiones de validez intersubjetivamente reconocidas (3).

Sobre la base de lo anterior, es posible deducir que, si se actúa bajo una racionalidad cognitivo-instrumental, la persona responde exclusivamente de sus actos personales, nunca como miembro de una comunidad, ya que no necesita de la validez reconocida intersubjetivamente, puesto que no se considera a las "otras" responsables de la acción que lleva a cabo. Sin embargo, si actúa bajo una racionalidad comunicativa, el individuo responde como miembro de una comunidad y actúa de acuerdo con pretensiones de validez intersubjetivamente reconocidas por la comunidad que comparte, por lo que las proposiciones son susceptibles de crítica y no dependen del control de condiciones del entorno ni de la elección de alternativas por parte de quién las elige, sino del entendimiento logrado en el grupo social. Por lo que la responsabilidad abarca a la acción del colectivo y no a la acción individual exclusivamente.

Ahora bien, si se relaciona el concepto de responsabilidad y autonomía también es posible encontrar marcadas diferencias, por lo que un mayor grado de racionalidad cognitivo-instrumental tiene como resultado una mayor independencia con respecto a las restricciones que el entorno contingente opone a la autoafirmación de las personas que actúan con vistas a la realización de sus propósitos. Un grado más alto de racionalidad comunicativa amplía, dentro de una comunidad de comunicación, las posibilidades de coordinar las acciones sin recurrir a la coerción y de solventar consensualmente los conflictos de acción (4).

Es posible interpretar, entonces, que surgen aquí dos situaciones:

- 1.º Que a mayor autonomía en la acción respecto a lo que ocurre en el mundo objetivo, bajo una racionalidad cognitivo-instrumental, habrá menor consideración al resto de las opiniones del medio social en el que se desenvuelve y que no son responsables directos del logro de los propósitos planteados. Se podría afirmar,

(3) Ibid, p. 32 y 33.

(4) Ibid, p. 33.

incluso, que las interferencias del entorno social en el que se desarrolla la acción social entorpecen el logro eficaz de las metas.

2.º Que a menor autonomía en la acción respecto a lo que ocurre en el mundo objetivo, bajo una racionalidad comunicativa, habrá mayor consideración de las opiniones e intereses del grupo de la comunidad que está directa o indirectamente involucrada en la búsqueda del entendimiento para el logro de propósitos que son susceptibles de crítica y por lo tanto modificables durante la acción. Las interferencias y el disenso favorecen el enriquecimiento de la acción.

Hasta aquí sólo se ha hablado de la forma en que se actúa cuando se acepta que existe un mundo objetivo (en términos abstractos), que somos personas racionales capaces de lenguaje y acción, y que en la medida de lo posible, no nos equivocamos sobre los hechos ni sobre las relaciones medio/fin, y que las afirmaciones son fundadas y las acciones son eficientes y están vinculadas a pretensiones de verdad, por lo que constituyen un signo de racionalidad. Pero es evidente que existen otros tipos de emisiones y manifestaciones que no pertenecen al mundo objetivo, que por lo mismo no son posibles de verificar, y aunque no vayan vinculadas a pretensiones de validez o eficiencia, no por ello dejan de contar con el respaldo de buenas razones. En los contextos de la TAC, también se llama racional a aquel que sigue una norma y es capaz de justificar su acción frente a un crítico, interpretando una situación dada a la luz de expectativas legítimas de comportamiento y también a aquel capaz de expresar verazmente un deseo, un sentimiento, un estado de ánimo, etc., y que después convence a un crítico de la autenticidad de la vivencia y es capaz de sacar las consecuencias prácticas y comportarse de forma consecuente con lo dicho.

En palabras del autor:

“al igual que los actos de habla constatativos, también las acciones reguladas por normas y las autopresentaciones expresivas tienen el carácter de manifestaciones provistas de sentido, inteligibles en su contexto, que van vinculadas a una pretensión de validez susceptible de crítica” (5).

Como este tipo de emisiones también puede resultar fallido, al igual que los actos de habla constatativos que hacen referencia al estado de cosas existentes, resulta fundamental para su racionalidad un reconocimiento intersubjetivo, susceptible de crítica, con el fin de pretender su validación, ya que éste tipo de saber remite a la validez de normas o a la expresión de vivencias subjetivas (6).

Claro está que estas emisiones o manifestaciones no hacen referencia al mundo objetivo, sino que al mundo social que comparte los miembros de una comunidad o al mundo subjetivo de cada uno en términos personales, en el cual se está llevando a cabo la pretensión de validez (7).

(5) Ibid, p. 34.

(6) Ibid, p. 34.

(7) Pero, ¿qué se entiende por mundo objetivo, mundo social y mundo subjetivo? *Mundo objetivo* se refiere a la naturaleza externa y al estado de cosas existentes, es decir, sucesos posibles de constatar y donde las relaciones entre el actor y el mundo pueden enjuiciarse conforme a criterios de verdad y eficacia; *Mundo social* se refiere al conjunto de normas vigentes, valores y opiniones

RELACIÓN ENTRE LA PERSPECTIVA CLÁSICA DEL CURRÍCULUM Y LAS POSTURAS DE LA TAC

La perspectiva clásica del currículum cuenta con diversas clasificaciones de enfoques, concepciones u orientaciones curriculares que se diferencian en los criterios usados en las mismas. Para este análisis haremos uso de la ya reconocida clasificación de Elliot Eisner y Elizabeth Vallance (8).

Estos elementos constituyentes de los currícula permiten avanzar en un primer nivel de relación con las posturas realista y fenomenológica de la TAC, en la perspectiva de dilucidar las relaciones existentes, a nivel general, entre las formas de racionalidad, de responsabilidad, autonomía, consenso, disenso, y de la relación que los/las estudiantes mantienen con los conceptos de mundo.

Se puede apreciar una correspondencia bastante significativa entre varias de las categorías analizadas. Particularmente, se observa una similitud notoriamente marcada entre los currícula: tecnológico, racionalista académico y cognitivo con la postura realista, en todas las categorías analizadas. Sin embargo, existe una tendencia a abandonar la racionalidad de la visión realista en los currícula personalizado y reconstrucción social, lo cual puede observarse en que intentan ir más allá de la racionalidad cognitiva. Mientras el primero se propone relacionar al estudiante no sólo con el mundo objetivo sino además con el subjetivo, el segundo se propone avanzar hacia una racionalidad dialéctica, además de incorporar a su operacionalización la relación con un segundo mundo, el social.

Este intento de abandono del dominio de la racionalidad de la postura realista de estos tipos de currícula, no obstante, no llega a completarse, ya que si analizamos las categorías de consenso y disenso, observamos que la similitud con esta postura es prácticamente total; en el caso de la responsabilidad, si bien se observa que emerge la figura del estudiante al lado del profesor o profesora, no constituye mayor diferencia, puesto que éstos/as son los/as responsables de lograr los propósitos desde la visión realista; en el caso de la autonomía sólo el reconstruccionista social se desprende del predominio de la racionalidad cognitivo-instrumental, al otorgar protagonismo a sus estudiantes.

de la comunidad que se comparte y donde las relaciones entre el actor y el mundo se enjuician desde la perspectiva de, si las acciones concuerdan con el orden normativo vigente o se desvían de él, y también desde la perspectiva de, si están justificadas o no, es decir, si merecen o no ser reconocidas; y *Mundo subjetivo* se refiere a la totalidad de vivencias subjetivas a las que el agente tiene frente a los demás, un acceso privilegiado, es decir, a la naturaleza interna a las que en cada caso sólo el individuo tiene acceso y donde la relación entre el actor y el mundo también son posibles de enjuiciar objetivamente, pero con un grado de dificultad considerablemente mayor que en los casos anteriores, puesto que, se deberá determinar la veracidad y la autenticidad del actor al expresar sus vivencias y aún mayor cuando expresa sus deseos y sentimientos (Ibid, pp.125 y ss.).

- (8) Cfr. Eisner, E. y Vallance, E.: "Five conceptions of curriculum: Their roots and implications for curriculum planning", en Eisner, E. y Vallance, E.: *Conflicting conceptions of curriculum*, Berkeley, McCutchan Publishing Company, 1974, pp. 1-18.

_____ Cuadro comparativo entre las 5 orientaciones curriculares de la perspectiva clásica (10)

- (9) Cfr. Bolaños G. y Molina, Z.: *Introducción al currículo*, San José, Universidad Estatal a Distancia, 1990, pp. 93-94.
- (10) Para una mayor profundización al respecto ver los trabajos de Colom, Antonio: *El currículum escolar*, en Castillejo, José Luis; Vázquez, Gonzalo; Colom, Antonio; y Sarramona, Jaume: *Teoría de la Educación*, Madrid, Taurus Universitaria, 1993; Contreras, J.: *Enseñanza, currículum y profesorado*, Madrid, Akal universitaria, 1991.

A diferencia del análisis anterior existe una escasa correspondencia entre las perspectivas clásicas del currículum y la postura fenomenológica. Evidentemente, se observa una diferenciación notoriamente marcada entre los *currícula* tecnológico, racionalista académico y cognitivo con esta postura, en todas las categorías analizadas. La tendencia a abandonar la racionalidad cognitivo-instrumental en los *currícula* personalizado y reconstrucción social, la incorporación a su operacionalización de la relación con un segundo mundo puede indicarnos una diferenciación significativa entre estos tipos de *currícula* y los anteriores. Además, en el caso de la autonomía el reconstruccionista se aproxima considerablemente a la postura fenomenológica.

Relación entre las perspectivas clásicas del currículum y las posturas de la TAC

Desde esta perspectiva de análisis, es posible concluir que las perspectivas clásicas del currículum, al igual que la postura realista de la TAC, llevan a cabo sus acciones educativas mayoritariamente bajo una racionalidad cognitiva-instrumental, se dirigen por tanto a la consecución de unos fines predeterminados, puesto que la interacción con los otros mundos (subjetivo y social en el caso del personalizado y del

reconstruccionista) no tiene la intención de cuestionar las bases de los conocimientos educativos, por lo que no son susceptibles de críticas, aunque uno de ellos (reconstruccionista) desarrolle la capacidad crítica de los estudiantes pero sólo en relación con el mundo social, en otras palabras, no van en busca de un entendimiento coordinado por intermedio del lenguaje y la acción, y no tiene la intención de someter a cuestionamiento los fundamentos básicos del conocimiento educativo, particularmente el proveniente de los campos científico y técnico.

RELACIÓN ENTRE LA PERSPECTIVA CRÍTICA DEL CURRÍCULUM Y LAS POSTURAS DE LA TAC

Las perspectivas críticas del currículum comparten la característica de que se relacionan principalmente con el análisis sociológico del currículum que han realizado algunos autores, a excepción de la teoría educativa de Paulo Freire que cuenta con un fuerte contenido antropológico-social. Estas perspectivas, además, comparten la idea de comprender la persona humana como agente integrante, productora y transformadora de la sociedad.

Estas orientaciones curriculares conciben al currículum como producto de las distintas intervenciones sociales y agencias de las personas que se dirigen a la transformación de la sociedad, las cuales pasan por asumir las funciones de seleccionar, transmitir y evaluar la cultura escolar desde un compromiso político. Como toda actividad de selección, transmisión y evaluación, implica dejar de lado parte de la cultura que selecciona, a la vez que también enfatiza una sobre otra, visualizan al currículum como una acción eminentemente política y transmisora de ideologías, ya sea en términos manifiestos u ocultos.

Desde esta perspectiva, toda actividad curricular encierra innumerables conflictos cuando se opta por la participación social y se asumen los disensos que en forma natural se presentan en la interacción, pero que el poder del colectivo constituido como comunidad social puede llegar a mediatizar a través del diálogo comunicativo.

Para este análisis tomaremos el currículum liberador, el currículum basado en un código integrado y el currículum como praxis por la consistencia de sus planteamientos.

En el análisis relacional de estas posturas con la TAC, se introducen variaciones conceptuales, tales como, en vez de objetivos se habla de metas, puesto que el concepto de objetivo está fuertemente vinculado con las perspectivas clásicas del currículum, particularmente, a las tecnológicas, cognitivas y racionalista académica, asociado frecuentemente a una cuantificación de los procesos educativos; en vez de contexto social se habla de visión social, en la perspectiva de ampliar la idea descriptiva de contexto social hacia una idea que incorpore el compromiso con ese contexto. Además se incorporan nuevos elementos curriculares, tales como conciencia y cambio, para diferenciar el rol que se atribuye a la escuela como parte integrante de la sociedad, la forma con que opera y se configura la conciencia, la importancia del conocimiento en esa visualización de la sociedad, y la forma de alcanzar la transformación social en la búsqueda de una sociedad más justa e igualitaria.

El análisis relacional entre perspectivas críticas y postura realista evidencian que

Cuadro comparativo entre las 3 orientaciones curriculares de la perspectiva crítica

no existe relación alguna entre ellas. Por el contrario entre perspectivas críticas y fenomenológicas es evidente su proximidad. Esta similitud se hace aún mayor cuando se analiza el currículum liberador y el currículum como praxis -el primero corresponde al propio Freire y el segundo está fuertemente ligados a su pensamiento- que comparten la idea de inserción en una realidad contradictoria y que es al interior de la misma donde operan. Asumen el conflicto y el diálogo como punto de partida de su acción educativa y, con ello, promueven la transformación desde los grupos sociales en que se desarrolla. Por consiguiente, disenso y consenso como autonomía y responsabilidad son elementos propios de su acción.

Sin embargo, se observa una diferenciación con el currículum como código integrado, en cuanto a las categorías de consenso y disenso, puesto que al estar dirigido a un grupo ideológicamente homogéneo está negando con ello la posibilidad del disenso, y el consenso aparece prácticamente garantizado de antemano. La dialectici-

Relación entre la perspectiva crítica del currículum y las posturas de la TAC

dad en este tipo de currículum se da más bien cuando el grupo debe encarar la realidad social plurideológica que existe en el medio que no comparte su código. Este sesgo que porta este tipo de currículum, y que el propio Bernstein lo reconoce, permite concluir la limitación que porta esta opción para alcanzar una transformación social que se extienda al resto de sociedad.

Otras diferencias que ofrece este análisis relacional se deja ver cuando nos detenemos en el interior de cada categoría, tal que, si bien desarrollan una racionalidad dialéctica a través del diálogo, no podríamos concluir que se corresponde plenamente con la racionalidad comunicativa, lo cual puede ser más evidente cuando se observa la relación del actor con el mundo que, si bien se relaciona con los tres tipos de mundo, la cuestión está en dilucidar el reconocimiento de la simultaneidad por parte de los sujetos comunicantes, ya que al parecer el mundo subjetivo queda un poco relegado frente al social y al objetivo; este hecho hace que cambie la percepción de la persona frente al mundo. Lo que nos lleva a pensar que las perspectivas críticas operacionalizan sus acciones educativas bajo racionalidades dialécticas, que apuntan al rescate de las contradicciones sociales y económicas desde las cuales se puede plantear un proceso de concienciación en la búsqueda de la liberación de los sujetos oprimidos. Mientras, la racionalidad comunicativa apuesta por el desarrollo intersubjetivo de los sujetos capaces de plantearse proposiciones susceptibles de cuestionamiento crítico que adquieren legitimidad en la comprensión compartida. Por consiguiente, racionalidades dialécticas apuntan a acciones más inmediatas y racionalidades comunicativas

apuntan a procesos interactivos más complejos y de mayor proyección en el tiempo.

RELACIÓN ENTRE EL CURRÍCULUM Y LOS MODELOS DE ACCIÓN SOCIAL

Los modelos de acción social desarrollados en la TAC son: acción teleológica y, un subtipo de ésta, la acción estratégica; acción regulada por normas; acción dramática, y acción comunicativa.

La *acción teleológica* es aquella acción social que se propone alcanzar una meta determinada, en que:

“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 aplicados de manera adecuada” (11).

Se trata de tomar una decisión entre varias alternativas de acción, dirigidas al logro de un propósito, de acuerdo a premisas que sustentan la interpretación de la situación, es decir, un actor escoge unos objetivos y unos medios para llevar a cabo los objetivos planteados, en forma independiente de otros actores.

La *acción estratégica* es un subtipo de la acción teleológica. Ésta pasa a 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 a la realización de sus propios propósitos. Este modelo de acción es interpretado a menudo en términos utilitaristas; entonces se supone que el actor elige y calcula medios y fines desde el punto de vista de la maximización de utilidad o de expectativas de utilidad” (12).

Se agrega a la acción teleológica los intereses de otro actor que también está interesado en lograr con éxito sus propios propósitos, por lo que se elige, entre las alternativas de acción, aquellas que representen una mayor productividad y que signifiquen un beneficio (utilidad) para ambos actores.

La *acción regulada por normas* involucra a las acciones validadas como grupo social. De tal forma que:

“la acción regulada por normas se refiere no al comportamiento de un actor en principio solitario que se topa en su entorno con otros actores, sino a los miembros de un grupo social que orientan su acción por valores comunes” (13).

Es aquella acción en que los miembros de una comunidad o de un grupo social orientan su acción por valores comunes y por reglas sociales comunes. El concepto clave aquí es la observación de normas sociales.

La *acción dramática* tiene que ver con la puesta en escena de las personas frente a un grupo social. Es así que:

“no hace referencia primariamente ni a un actor solitario ni al miembro de un grupo social, sino a los participantes en una interacción que constituyen los unos para los otros un público ante el cual se ponen a sí mismos en escena. El actor suscita en su público una determinada imagen de sí mismo, al develar más o menos de propósito su propia subjetividad” (14).

(11) Ibid, p.122.

(12) Ibid, p.122-123.

(13) Ibid, p. 123

(14) Ibid, p. 123-124.

El actor puede controlar el acceso de los demás a la esfera de sus propios sentimientos, pensamientos, actitudes, deseos, etc., a la que solo él tiene acceso privilegiado. El concepto central aquí es la autoescenificación.

La *acción comunicativa involucra* la búsqueda del entendimiento entre las personas que viven en sociedad, es decir:

“se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que 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” (15).

El concepto central aquí es el de interpretación, se refiere primordialmente a la

Análisis relacional entre los distintos tipos de currícula y los modelos de acción social

(15) Ibid, p. 124.

(16) Por la proximidad entre estos enfoques curriculares, en adelante hablamos de currículum crítico refiriéndonos al conjunto de ellos.

El análisis relacional que precede entre los distintos tipos de currícula y los tipos de acciones sociales de la TAC, permite realizar las siguientes conclusiones:

- En todas las corrientes curriculares analizadas existe un predominio de dos o más tipos de acciones sociales, a la vez que el grado de relación depende de cada tipo de currículum respecto al tipo de acción social que se empeña en favorecer, de tal forma que:
 - un currículum como proceso cognitivo propicia principalmente acciones teleológicas y estratégicas;
 - un currículum como racionalismo académico propicia principalmente acciones teleológicas y estratégicas;
 - un currículum como tecnología propicia principalmente acciones teleológicas y estratégicas;
 - un currículum como experiencia integrada propicia principalmente acciones dramáticas y reguladas por normas;
 - un currículum como reconstrucción social propicia mayoritariamente acciones reguladas por normas y acciones comunicativas;
 - un currículum crítico propicia principalmente acciones comunicativas y reguladas por normas sociales y en menor grado acciones dramáticas
- Todos los currícula estudiados se guían por acciones teleológicas y acciones reguladas por normas sociales y de alguna u otra forma están presente las acciones dramáticas y estratégicas.
- Los currícula como reconstrucción social y el currículum crítico promueven acciones comunicativas.

negociación de definiciones de la situación susceptible de consenso y crítica, lo que implica una comunicación. En este tipo de acción el lenguaje ocupa un lugar prominente, en la idea de alcanzar un entendimiento.

EL CURRÍCULUM Y LA RACIONALIDAD DE LA ACCIÓN SOCIAL

Antes de iniciar el análisis se hace necesario profundizar en el concepto de acción. Para ello, es necesario recurrir una vez más a la TAC, la cual dice que corresponde a todas aquellas manifestaciones simbólicas en que el actor entra en relación al menos con un mundo, pero siempre también con el mundo objetivo (17). Por lo tanto la acción está directamente relacionada con la interacción que tenga el actor con el mundo.

La acción social no es algo que actúe de forma imparcial y en forma aislada, sino que arrastra consigo una racionalidad propia, y esa racionalidad permite encontrar nuevos elementos de conexión con el currículum, que permitirán completar en mejor medida el análisis relacional en el que me empeñado en realizar entre las acciones sociales de la TAC y los tipos de *currícula*.

Para apuntar en esta dirección, se hace necesario profundizar en los modelos de acción para poder comprender la racionalidad que cada uno de ellos conlleva. La implicación que los conceptos de acción tienen para la racionalidad está dada por la re-

(17) Ibid, p. 139

Relaciones que cada modelo de acción social presupone entre el actor y el mundo

lación que cada uno de ellos presupone entre el actor y el mundo. En el siguiente cuadro se esquematizan estas relaciones actor-mundo:

(18) Ibid, pp. 125-126

Se puede observar que la relación entre el actor y mundo que presupone cada modelo de acción social, difiere de una a otra. De tal forma que el modelo de acción teleológica presupone relaciones entre un actor y un mundo de cosas existente; el modelo de acción regulado por normas presupone relaciones entre un actor y dos mundos: un mundo de cosas existentes y un mundo social al que pertenece; el modelo de acción dramática presupone relaciones entre un actor y dos mundos: un mundo interno al cual tiene acceso privilegiado y un mundo externo al que representa su expresión; la acción comunicativa presupone que los actores se relacionan en forma simultánea con tres mundos: un mundo objetivo, un mundo social y un mundo subjetivo, para negociar definiciones (mediatizadas por el lenguaje) que puedan ser compartidas por todos. En consecuencia cada modelo de acción social pone en relación con el actor al menos un mundo.

La racionalidad de la acción teleológica en la que se pone en relación con el actor y un mundo objetivo entendido como totalidad de cosas que existen, que pueden existir o ser producidas mediante una correcta intervención en ese mundo, dota al agente de dos aspectos racionales, uno que le permite formarse opiniones sobre el estado de cosas existentes (complejo cognitivo) y otro, que le permite desarrollar intenciones para traer a la existencia los estados de cosas deseadas. De allí que estas relaciones racionales pueden ser enjuiciadas objetivamente en forma doble: 1) al determinar si el actor logra concordar sus percepciones con sus opiniones, con aquello que es el caso en el mundo; y 2) si el actor logra concordar lo que es el caso en el mundo, con sus deseos e intenciones. En ambos casos el actor puede ser enjuiciado por un tercero en lo referente a un ajuste o desajuste con el mundo, tal que puede hacer afirmaciones que son verdaderas o que son falsas, realizar intervenciones exitosas o fracasadas. Sobre la base de ello, este tipo de manifestaciones pueden enjuiciarse de acuerdo con criterios de verdad y de eficacia (18).

En cambio, la racionalidad de la acción regulada por normas, al poner en relación con el actor y dos mundos, no solamente dota al agente de un complejo cognitivo, sino también de un complejo motivacional que posibilita un comportamiento de acuerdo a normas reconocidas intersubjetivamente, es decir, que alcanzan la validez social. Estas relaciones racionales pertenecientes al mundo social también pueden ser enjuiciadas objetivamente de forma doble. Por una parte, apunta a determinar si los motivos y las acciones de un actor concuerdan o se desvían de las normas consideradas legítimas, y por otra, se observa si las normas vigentes están justificadas o no, si merecen o no ser reconocidas como legítimas. De tal forma de que el modelo normativo de acción al relacionar al actor con estos dos mundos presupone que el agente puede distinguir entre los componentes fácticos y los componentes normativos de su situación de acción, es decir, entre las condiciones y medios, y los valores. Parte de que los implicados pueden adoptar tanto una actitud objetivante frente a algo que es o no el caso, como también una actitud de aceptación o rechazo normativo frente a algo que con razón o sin ella rige como obligatorio (19).

La racionalidad de la acción dramática pone en relación con el actor tanto a objetos sociales y físicos como con su propia subjetividad, desde la que puede manifestar ante los demás deseos y sentimientos. Los cuales tienen sus raíces en las ne-

(19) Ibid, pp. 129-130

(20) Ibid, pp. 133-135.

cesidades, las que se diferencian desde dos aspectos: por el lado volitivo, en inclinaciones y deseos; y por el lado intuitivo, en sentimientos y estados de ánimo. Donde los primeros se dirigen a la satisfacción de esas necesidades; y los segundos, a la posibilidad de satisfacción de las necesidades. Nuestra naturaleza marcada por las

Tipos de acción	Tipos de saber materializado	Aspectos del enjuiciamiento	Forma de argumentación	Tipos de saber transmitido
Acción teleológica	Saber utilizable en técnica y estrategias Saber teórico empírico	Eficacia/verdad	Discurso teórico	Tecnologías/estrategias Teorías
Acción regulada por normas	Saber práctico moral	Rectitud	Discurso práctico	Representaciones morales y jurídicas
Acción dramaturgica	Saber práctico estético Saber práctico expresivo (21)	Veracidad/autenticidad	Crítica terapéutica y crítica estética Crítica literaria Discurso práctico	Obras de arte Expresiones emotivas, corporales, personales (22)

Racionalidad de la acción y aspectos del saber

necesidades es el trasfondo de una parcialidad que determina nuestras actitudes subjetivas frente al mundo externo. La parcialidad de los deseos y sentimientos se expresa en el plano lingüístico, en la interpelación de necesidades, es decir, en la valoración para la que contamos con expresiones evaluativas. El doble contenido descriptivo-prescriptivo de estas expresiones evaluativas con que interpretamos las necesidades explican el sentido de los juicios de valor. Su función es hacer comprensible una toma de partido. Este componente de la justificación es el puente entre la subjetividad de una vivencia y la transparencia intersubjetiva que la vivencia alcanza al ser expresada verazmente y ser imputada sobre la base a un actor por parte de los espectadores. Éste es el caso de cuando caracterizamos un objeto o situación de rico, magnífico, conmovedor, peligroso, espantoso, etc., estamos tratando de expresar una toma de partido, y al mismo tiempo, intentamos justificarla haciendo referencia a estándares universales o estándares de valoración propios de nuestra cultura. Desde esta perspectiva las relaciones racionales que se producen pueden ser enjuiciadas objetivamente en una sola dirección: frente a una forma de entenderse a uno mismo. Se trata de determinar si el actor expresa también en el momento adecuado las vivencias que tiene, si piensa lo que dice o se limita a fingir las vivencias que expresa, es decir, se determina la veracidad y la autenticidad, pero cuando se trata de opiniones e intenciones se reduce sólo a la cuestión de veracidad (20).

Recapitulando el análisis de las relaciones entre el actor y el mundo, en estos modelos de acción observamos que todos ellos ofrecen la posibilidad de un enjuiciamiento objetivo, a saber: el teleológico por intermedio de criterios de verdad y eficacia

(21) Para una mayor profundización a este respecto ver: Goffman, Erving: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu, 1971 (t.o. 1959).

(22) Habermas, J.: *Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, Taurus, 1987, (t.o. 1981) Vol. I, p. 428.

cia; el normativo por intermedio de una actitud objetivante frente a algo que es o no el caso, y por una actitud de aceptación o rechazo normativo frente a algo que con razón o sin ella rige como obligatorio; y el dramático por aspectos de veracidad y autenticidad de las expresiones del actor frente a sus espectadores.

Pero dicho enjuiciamiento se corresponde necesariamente con un tipo de saber y con una forma de argumentación que permite que tal conocimiento se acumule y transmita indistintamente en las culturas. Estos nuevos aspectos de la racionalidad con que operan las acciones sociales se resumen en el siguiente esquema:

En esta caracterización de la racionalidad de los modelos de acción hasta aquí estudiados se hace posible evidenciar la vinculación con el saber que se materializa, argumenta y transmite, representa un interesante nivel de análisis en el ámbito curricular en tanto responsable de seleccionar, transmitir y evaluar dichos saberes por intermedio de acciones educativas concretas.

De momento, solo queda por estudiar la racionalidad de la acción comunicativa para completar el análisis de los modelos de acción. La racionalidad de la acción comunicativa realiza el enjuiciamiento objetivo operando con un supuesto más: el medio lingüístico, en el que se reflejan como tales las relaciones del actor con los mundos (objetivo, social y subjetivo); lo cual le otorga diferencias fundamentales con los otros tipos de acciones. De tal manera que, para el modelo teleológico, el lenguaje es sólo un medio por el cual los actores pueden manipular a otros (oponentes), para que se formen opiniones o conciben intenciones con las que pueda lograr sus propósitos; para el modelo normativo de acción, el lenguaje es un medio que trasmite valores culturales y portador de un consenso que queda ratificado con cada nuevo acto de entendimiento, con lo que adquiere legitimidad; para el modelo de acción dramática, el lenguaje es un medio por el que tiene lugar la autoescenificación, el vehículo de expresión que permite poner en contacto la naturaleza interna de cada individuo con la naturaleza externa del medio social. En estos modelos de acción se recurre a una sola función del lenguaje para cada caso: a la provocación de efectos perlocucionarios, el establecimiento de relaciones interpersonales y la expresión de vivencias. Por el contrario, el modelo de acción comunicativa tiene en cuenta todas las funciones del lenguaje.

A este respecto Habermas plantea lo siguiente:

“Sólo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio de entendimiento sin más abreviaturas, en que los hablantes y los oyentes se refieren, 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” (23).

Desde esta perspectiva el entendimiento lingüístico constituye el mecanismo coordinador de la acción. Desde el punto de vista pragmático de los hablantes que se dirigen a un entendimiento mediatizado por el lenguaje, contraen relaciones con el mundo de un modo reflexivo a diferencia de los modelos de acción teleológica, normativa y dramática que se relacionan directamente con él. Los hablantes presu-

(23) *Ibid.*, p. 137, 138

(24) *Ibid.*, pp. 143-144-145).

ponen un marco de interpretación que todos comparten dentro del cual pueden llegar a entenderse.

Que el entendimiento funcione como mecanismo coordinador de la acción signifi-

Racionalidad de la acción	Aspectos racionales	Tipo de enjuiciamiento	Enjuiciamiento del tercero	Lenguaje
Teleológica	<ol style="list-style-type: none"> Formarse opiniones sobre el estado de cosas existentes (complejo cognitivo) Desarrollar planes para traer a la existencia estados de cosas deseados 	<p>Doble:</p> <ol style="list-style-type: none"> Determinar si el actor logra concordar sus percepciones y sus opiniones con aquello que es el caso. Determinar si el actor logra concordar lo que es el caso en el mundo con sus deseos o intenciones 	<p>Doble:</p> <ol style="list-style-type: none"> Ajuste o desajuste con el mundo, al hacer afirmaciones verdaderas o falsas (criterios de verdad). Ajuste o desajuste con el mundo, al hacer intervenciones exitosas o fracasadas (criterios de eficacia) 	<p>Medio para manipular a otros para que se formen opiniones o conciban intenciones con la que puedan alcanzar sus propósitos. Función: efectos perlocucionarios.</p>
Regulada por normas	<ol style="list-style-type: none"> Complejo motivacional que posibilita un comportamiento de acuerdo a normas reconocidas intersubjetivamente Complejo cognitivo 	<p>Doble:</p> <ol style="list-style-type: none"> Determinar si los motivos y las acciones de un actor concuerdan o se desvían de las normas consideradas legítimas. Determinar si las normas vigentes están justificadas o no, si merecen o no ser reconocidas como legítimas 	<p>Doble:</p> <ol style="list-style-type: none"> Actitud objetivante frente al caso (criterios de veracidad). Actitud de aceptación o rechazo frente a algo que con razón o sin ella rige como obligatorio (criterios de rectitud). 	<p>Medio que transmite valores culturales y que es portador de un consenso que queda ratificado con cada nuevo acto de entendimiento con lo que adquiere legitimidad. Función: establecimiento de relaciones interpersonales.</p>
Dramatúrgica	<ol style="list-style-type: none"> Lado volitivo: inclinaciones y deseos. Se dirigen a la satisfacción de necesidades. Lado intuitivo: sentimientos y estados de ánimo. Se dirigen a la posibilidad de satisfacción de las necesidades 	<p>Una sola dirección:</p> <ol style="list-style-type: none"> Frente a la forma de entenderse a uno mismo 	<p>Doble:</p> <ol style="list-style-type: none"> Determinar si el actor expresa en el momento adecuado las vivencias que tiene (criterios de veracidad). Determinar si el actor dice lo que piensa o se limita a fingir (criterios de autenticidad). 	<p>Medio por el cual tiene lugar la autoescenificación. El vehículo de expresión que permite poner en contacto la naturaleza interna de cada individuo de la naturaleza externa. Función: expresión de vivencias.</p>
Comunicativa	<ol style="list-style-type: none"> El medio lingüístico como mecanismo coordinar de la acción Presuposición de un marco de interpretación compartido Los/las participantes fijan y se ponen de acuerdo en torno a las pretensiones de validez para sus emisiones 	<p>Triple:</p> <ol style="list-style-type: none"> Determinar si el actor realiza actos de habla constativos en relación con aquello que es el caso. Determinar si el actor realiza actos de habla regulativos de acuerdo al contexto Determinar si el actor expresa lo que siente 	<p>Triple:</p> <ol style="list-style-type: none"> Determinar si el enunciado es verdadero. Determinar si el acto de habla es correcto de acuerdo con el contexto normativo vigente. Determinar si la intención expresada coincide realmente con lo que el actor piensa 	<p>Opera con todas sus funciones y constituye el mecanismo coordinador de la acción, en donde los participantes se refieren desde el mundo de la vida, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, social y subjetivo para negociar definiciones que puedan ser compartidas por todos. Ello permite contraer relaciones con el mundo de forma reflexiva.</p>

ca que los participantes en la interacción se ponen de acuerdo acerca de la validez que pretenden para sus emisiones o manifestaciones, es decir, que reconocen intersubjetivamente las pretensiones de validez con que se presentan unos frente a otros. El enjuiciamiento objetivo surge cuando un participante hace valer su pretensión de validez susceptible de crítica, estableciendo una relación con al menos un mundo, con lo cual invita a otro participante a tomar posturas racionalmente motivadas para reconocer o cuestionar dicha pretensión.

Estas pretensiones encierran las tres relaciones del actor con el mundo, con el propósito cooperativo de llegar al entendimiento, a saber: de que el enunciado que hace es verdadero (mundo objetivo); de que el acto de habla es correcto en relación con el contexto normativo vigente (mundo social); y de que la intención expresada por el hablante coincide realmente con lo que éste piensa (mundo subjetivo). Con esto se garantiza que en los procesos cooperativos de interpretación ninguno de los implicados tiene un monopolio interpretativo. En el modelo comunicativo, la acción no se equipara con la comunicación, el lenguaje es un medio de comunicación que sirve a los participantes para entenderse entre sí, para luego coordinar sus acciones en donde cada uno persigue determinadas metas, es decir, la acción comunicativa no se agota en el entendimiento sino que además coordina la acción (24).

Es posible notar que existen marcadas diferencias entre la diversidad de racionalidades de las acciones sociales, pero además existen diferencias significativas entre las acciones teleológicas, normativas y dramáticas con la acción comunicativa, lo cual se evidencia no sólo en la relación del actor con el mundo y las formas de enjuiciamiento objetivo, sino que también en el uso del lenguaje y en que el entendimiento se transforma en el mecanismo coordinador de la acción.

La racionalidad de los modelos de acciones sociales en cuanto a todas las relaciones estudiadas -actor y el mundo; formas de enjuiciamiento objetivo; acumulación y transmisión de saberes- ofrece un nuevo nivel de análisis relacional con el currículum, desde la perspectiva de la racionalidad de la acción educativa que promueve cada tipo de currícula que venimos estudiando. Considerando estas categorías procedo a realizar una nueva síntesis:

En primer término, la racionalidad de la acción teleológica es una *racionalidad con arreglo a fines*, es decir, se dirige a alcanzar propósitos determinados. Esta racionalidad presupone relaciones entre un actor y un mundo de estados de cosas existentes, lleva a cabo su crítica por intermedio del aspecto de *verdad y eficacia* recurriendo a la *forma de argumentación del discurso teórico-práctico*, por lo que el saber queda acumulado en teorías.

En segundo término, la racionalidad de la acción normativa es una *racionalidad práctico moral*, es decir, se dirige a alcanzar acuerdos consensuales. Esta racionalidad presupone relaciones entre un actor y dos mundos, uno objetivo y otro social, lleva a cabo su *crítica* por intermedio del aspecto de *rectitud* en doble dirección: 1) si los actores respetan las normas, y 2) si las normas merecen ser respetadas. Recurre a la *forma de argumentación del discurso práctico*, por lo que el saber queda acumulado en *representaciones morales y jurídicas*. Esta forma de racionalidad se expresa particularmente en los proyectos educativos en lo que guarda relación con los regla-

Racionalidad	Currículum cognitivo	Currículum racionalista académico	Currículum tecnológico	Currículum experiencia integrada	Currículum reconstruccionista social	Currículum crítico
Con arreglo a fines	<p>1) <i>Criterios de verdad:</i> para determinar si el estudiante alcanzó el desarrollo de sus capacidades intelectuales.</p> <p>2) <i>Criterios de eficacia:</i> para determinar si las metodologías usadas están sirviendo para el desarrollo de las capacidades intelectuales.</p>	<p>1) <i>Criterios de verdad:</i> para determinar si el estudiante se ha hecho acreedor de la realidad independiente y objetiva que comprenden los saberes de la cultura occidental.</p> <p>2) <i>Criterios de eficacia:</i> para determinar si esa adquisición ha sido exitosa o no</p>	<p>1) <i>Criterios de verdad:</i> para determinar si los estudiantes manifiestan correctamente los conocimientos técnicos y destrezas requeridas.</p> <p>2) <i>Criterios de eficacia:</i> para determinar si la utilización de los recursos materiales y humanos en la modificación del medio son adecuados o no</p>	<p>1) Criterios de verdad: para determinar si los estudiantes se han formado una opinión sobre los conocimientos del mundo objetivo necesarios para su formación personal.</p> <p>2) <i>Criterios de eficacia:</i> para determinar si la construcción del proyecto de vida personal ha sido exitoso o no.</p>	<p>1) <i>Criterios de verdad:</i> para determinar si los estudiantes conocen y comprenden la realidad objetiva social en la que se encuentran inmersos.</p> <p>2) <i>Criterios de eficacia:</i> para determinar el grado de éxito o fracaso en los cambios sociales promovidos desde la escuela.</p>	<p>1) <i>Criterios de verdad:</i> para determinar si los estudiantes conocen y comprenden los conocimientos objetivos de la realidad social desigual.</p> <p>2) <i>Criterios de eficacia:</i> para determinar si esos conocimientos contribuyen a la formación de estudiantes críticos y comprometidos en la construcción de una sociedad mejor.</p>
Práctico moral	<p>3) <i>Criterios de rectitud:</i> para determinar si los estudiantes respetan o no las normas, para mantener los estándares regulativos de los procesos que prioriza. No para determinar si merecen o no ser respetadas. En una sola dirección</p>	<p>3) <i>Criterios de rectitud:</i> para determinar si los estudiantes cumplen o no con las normas, para mantenerse en los estándares regulativos de la cultura occidental. No para cuestionarlas. En una sola dirección</p>	<p>3) <i>Criterios de rectitud:</i> para determinar si se cumplen o no las normas establecidas y aplicar sanciones y/o amonestaciones. Se aplican en una sola dirección</p>	<p>3) <i>Criterios de rectitud:</i> para determinar si se cumplen las normas y reglas necesarias para avanzar en la construcción del proyecto personal y para aplicar amonestaciones de carácter mutuo y auto. En una sola dirección</p>	<p>3) <i>Criterios de rectitud:</i> para determinar la legitimidad del contexto normativo de acuerdo a la realidad social concreta y si esas normas merecen o no ser respetadas. En doble dirección</p>	<p>3) <i>Criterios de rectitud:</i> para determinar el comportamiento de los estudiantes en relación a las normas vigentes en la comunidad social, y luego para determinar el grado de acuerdo en torno a ellas, si son o no justificadas. En doble dirección.</p>
Práctico expresiva	<p>4) <i>Criterios de autenticidad y veracidad:</i> escasamente en situaciones particulares en roles de profesor y estudiante</p>	<p>4) <i>Criterios de autenticidad y veracidad:</i> escasamente, para determinar si los estudiantes piensan lo que dicen cuando expresan sus emociones frente a lo que se consideran las grandes obras e ideas de la cultura occidental</p>	<p>4) <i>Criterios de autenticidad y veracidad:</i> prácticamente ausentes</p>	<p>4) <i>Criterios de autenticidad y veracidad:</i> para determinar si el estudiante piensa lo que siente y dice, y sus expresiones son adecuadas a los estándares de valor del entorno social. Es determinante y prioritaria en la evaluación del proyecto de vida personal</p>	<p>4) <i>Criterios de autenticidad y veracidad:</i> frente a sus vivencias personales y que pone en relación al compenetrarse en una comunidad</p>	<p>4) <i>Criterios de autenticidad y veracidad:</i> para determinar el valor de las opiniones e intenciones, la toma de partido frente a las situaciones de desigualdades sociales y económicas en que viven los estudiantes</p>
Comunicativa	No opera	No opera	No opera	No opera	No opera	Se aproxima pero no opera bajo ella

Relaciones encontradas entre los tipos de racionalidad y los tipos de currícula

El análisis relacional que precede entre los distintos tipos de currícula y los tipos de racionalidades de las acciones sociales, permite realizar las siguientes conclusiones:

- La racionalidad de la acción teleológica, caracterizada como racionalidad con arreglo a fines, se encuentra presente en todos los tipos de currícula estudiados, pero en forma predominante y casi exclusiva en los currícula como proceso cognitivo, como racionalismo académico y como tecnología.
- La racionalidad de la acción regulada por normas, caracterizada como racionalidad práctico moral, se encuentra presente en la mayoría de los currícula, pero mayoritariamente en los currícula como reconstrucción social y crítico.
- La racionalidad de la acción dramatúrgica, caracterizada como racionalidad práctico expresiva, se encuentra presente en varios de los currícula estudiados, pero de forma mayoritaria en los currícula como experiencia integrada y crítico.
- La racionalidad de la acción comunicativa, caracterizada como racionalidad comunicativa, no está presente en ninguno de los currícula estudiados, sin embargo el currículum crítico se encuentra más próximo a desarrollarla.

mentos de los centros y las normativas que deben respetar cada uno de sus miembros: profesores/as, estudiantes, apoderados/as, etc.

En tercer término, la racionalidad de la acción dramatúrgica es una *racionalidad práctico expresiva*, es decir, se dirige a materializar un saber acerca de la subjetividad de la persona. Esta racionalidad presupone relaciones entre un actor y dos mundos: uno interno y otro externo; lleva a cabo su *crítica* por intermedio del aspecto de *veracidad y autenticidad* recurriendo a la *forma de argumentación del discurso práctico-expresivo*, por lo que el *saber* queda acumulado en *saber expresivo*: valores que subyacen a la interpretación de las necesidades a la interpretación de los deseos y a las actitudes afectivas.

Finalmente, la racionalidad de la acción comunicativa es la *racionalidad comunicativa*, es decir, aquella que se dirige a alcanzar acuerdos mediatizados por el lenguaje y dirigidos al entendimiento, y a coordinar las acciones de cada participante, en cada uno de los procesos de interpretación involucrados en los procesos de comunicación que mantienen y renuevan los acervos de saberes que conforman los componentes estructurales del mundo de la vida. Esta racionalidad presupone relaciones entre un actor y los tres mundos de forma simultánea: objetivo, social y subjetivo. Lleva a cabo su *crítica* por intermedio de pretensiones de validez susceptibles de cuestionamiento bajo los aspectos de *veracidad, rectitud y de autenticidad* recurriendo a la forma de argumentación de los actos de habla racionales de *personas capaces de lenguaje y acción*, por lo que el *saber* queda acumulado en *proposiciones argumentadas racionalmente*.

Figura 2: Relaciones entre currículum, racionalidad y modelos de acción social. Las flechas continuas y el grosor indican la fuerza de relación entre las acciones y la racionalidad de la acción, y las flechas discontinuas indican uniones más débiles

Los análisis relacionales que hemos realizado entre las acciones sociales desarrolladas en la TAC y los distintos tipos de currícula recopilados para estos efectos, y entre la racionalidad de cada modelo de acción social estudiado y la racionalidad de las acciones comunicativas con que operan dichos currícula, podemos sintetizarlos en el siguiente esquema:

Contreras, J.: *Enseñanza, currículum y profesorado*, Madrid, Akal Universitaria, 1991.

Eisner, E. y Vallance, E.: "Five conceptions of curriculum: Their roots and implications for curriculum planning", en Eisner, E. y Vallance, E. *Conflicting conceptions of curriculum*, Berkeley, McCutchan Publishing Company, 1974.

Goffman, Erving. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu, 1971 (t.o. 1959).

Habermas, J.: *Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid, Taurus, 1987.