

E S T U D I O S

ACCIÓN PEDAGÓGICA Y ACCIÓN COMUNICATIVA. REFLEXIONES A PARTIR DE TEXTOS DE J. HABERMAS

JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO (*)

INTRODUCCIÓN

Este trabajo requiere algunas indicaciones previas, que son tanto advertencias del autor como precauciones que debe tomar el lector. La primera se refiere al hecho de que reflexionamos sobre aspectos teóricos de la educación, porque tampoco Habermas desciende al terreno ni de las aplicaciones ni de las referencias sistemáticas al proceso de la educación. La segunda consiste en que las anotaciones sobre el pensamiento de Habermas fueron necesarias para mí, por la dificultad que entraña la lectura de este autor. La tercera advertencia estriba en que la relectura de Habermas se justifica por cuanto ese autor, para algunos pedagogos, se constituye en argumento sobre el cual construir una teoría crítica de la educación, sin advertir que si se utiliza de Habermas el concepto de acción comunicativa, este concepto deja explícitamente al margen los procesos de enseñanza-aprendizaje propiamente tales, los procesos de influencia, las acciones regidas por normas, etc., por los motivos que veremos; lo cual representa una limitación teórica fundamental en pedagogía. Tampoco evito decir que en este trabajo intercalo reflexiones «habermasianas» sobre los conceptos de técnica y tecnología.

He pretendido situar el concepto de acción comunicativa dentro de la función teórica que realmente cumple en el pensamiento de Habermas y encontrar la medida en que ese concepto enriquece el mapa conceptual de una teoría de la educación, y la medida en que es insuficiente.

Habermas no ha tenido como objetivo central construir una teoría de la educación, sino elaborar una teoría sobre el orden social y los procesos de socialización e integración social. Pero, dentro de su perspectiva, cumplen un papel relevante la *formación del espíritu*, según los términos hegelianos; la *formación política*, según los

(*) Universidad de Salamanca.

términos de la práctica social, y la *acción ilustrada* (acción orientada al entendimiento), según los términos de comunicación social reflexiva que busca acuerdo. Estos conceptos constituyen el «meollo» de la educación.

Las reflexiones de Habermas no son propiamente pedagógicas, aunque instauran una línea reflexiva importante para una teoría de la educación, en la medida en que en ella se perfilan algunos «mecanismos» (la denominación, como veremos, es suya) generales de la formación del hombre. No se trata de una reflexión sobre su pensamiento; sobrepasaría en ideas y planteamientos la capacidad de un artículo, y puede que hasta la capacidad del autor. Son reflexiones sobre la práctica de un lector, o los comentarios de un pedagogo reflexivo. En su teoría del orden social aparecen elementos fundamentales de la discusión pedagógica en la actualidad: el valor de la racionalidad («pretensiones de validez») en los procesos de comunicación interpersonal y de socialización humana, la manera de entender la función del saber técnico-profesional, el sentido de la formación dentro de la cultura caracterizada por el desarrollo tecnológico, la necesidad y el significado de la formación de la voluntad política y de la madurez ciudadana, etc.

«Todo el proyecto de Habermas (...) descansa en la posibilidad de proporcionar una explicación de la comunicación», dice Thomas McCarthy (1). Por lo tanto, estamos ante un tema central de su pensamiento cuyo análisis no puede reducirse a los márgenes de un artículo, ya que se replantean los fundamentos de la lingüística, tanto en su versión teórica como en su versión pragmática. Es un tema fundamental porque a través de la acción comunicativa se pretende explicar el orden social (núcleo problemático de la sociología) y porque el estudio de la comunicación proporciona los argumentos para revisar y ampliar el concepto de racionalidad, superando el objetivismo y el instrumentalismo de los planteamientos positivistas. La razón última de la necesidad de superar el positivismo se encuentra en el hecho de que, en la vida de los hombres, el contenido de la verdad se encuentra asociado a la «intención de una vida buena» (2) o exenta de dominación en la vida humana, el conocimiento y el proyecto de vida no se encuentran disociados. Si tomamos en consideración los escritos de los educadores del pasado, esa «vida buena», ese «yo» fuerte y autónomo, ese hombre liberado constituyen por doquier el contenido de las finalidades de la educación para el individuo y el objetivo de su intervención y participación dentro del sistema social como ciudadano.

Una teoría crítica de la educación pretende desvelar la medida en la que la secuencia real de las propuestas educativas contradicen objetivamente esas finalidades. Para algunos, técnica-tecnología y teoría crítica son alternativas irreducibles, la una es el verdugo de la otra. Es una equivocación. La teoría crítica proporciona el instrumento para la interpretación del «interés real», la tendencia de *este* proceso y de esta evolución tecnológica es la herramienta intelectual con la que replantear las relaciones entre hombre y naturaleza para que la eficacia de las mismas aumente las posibilidades individuales y expande el espacio de libertad. El ámbito en el que esta vinculación se manifiesta en

(1) McCarthy, Th. J.: (1987, v. o. 1978). *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid, Ed. Tecnos, p. 315.

(2) Habermas, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid, Ed. Taurus.

Habermas no es el de la conciencia íntima o el yo-solitario, sino el del lenguaje y la comunicación. Desde el punto de vista pedagógico, en mi opinión, las consecuencias son múltiples, pero una es definitivamente esencial: La verdad del fenómeno educativo humano —en lo que tiene de dimensión intersubjetiva— se descubre en la comunicación educativa en todas sus formas; también nos descubre que el objetivo para el planteamiento crítico no es meramente el de liberar la comunicación humana, sino el de replantearse el conjunto de las acciones humanas en el mundo desde la acción técnica a los actos de habla. Esto marca la diferencia entre la «crítica de las ideologías» y la «crítica social». La segunda reflexiona críticamente sobre más cosas; entre ellas, la práctica.

Al mismo tiempo, la teoría crítica replantea el concepto de racionalidad y los límites para el conocimiento científico. Cuando en Habermas se encuentra la racionalidad de la práctica, no sólo se alude a que podemos ser reflexivos y serios en *una* circunstancia efímera y fugitiva: seriedad intelectual con el carácter irrepetible del acontecimiento. Se refiere también a una pragmática universal. Coherentemente con el papel de la acción comunicativa, se trata de una pragmática comunicativa universal: no sólo de la lengua (objeto de la teoría lingüística), sino también de los actos de habla, los cuales «admiten una reconstrucción racional en términos universales» (3). Hacer crítica de la ciencia y la tecnología no coincide, en Habermas, con invalidar la ciencia y la tecnología (o los casos particulares de la ciencia y la tecnología educativas), sino que supone *reconstruirlas*.

En este trabajo nos limitaremos a estudiar el contexto general de la reflexión de Habermas y el campo particular de las acciones sociales. Las comillas, salvo indicación contraria, aludirán a términos habermasianos, las referencias y reflexiones pedagógicas serán restricciones de la teoría debidas al autor del artículo.

CONTEXTO DE LAS REFLEXIONES

Titularemos los apartados con indicación de fechas para advertir a quien lea la obra de Habermas que su pensamiento en el tiempo evoluciona en espiral, al filo de sus contrastes intelectuales con Hegel, Marx, Weber, Wittgenstein, Searle, Kohlberg, etc., o de movimientos y sistemas de pensamiento como la fenomenología, la hermenéutica, la etnoantropología o la lingüística. En cada momento, el concepto central que nosotros atendemos en mayor medida, la acción comunicativa, se va precisando y va ampliando su sombra.

1. *El proceso de socialización humana: «Trabajo e interacción. Notas sobre la filosofía hegeliana del período de Jena»* (1967)

En esta obra, el contexto general del procedimiento reflexivo se sitúa en el problema que plantea Hegel en las Conferencias de Jena durante 1804-1806. Trata

(3) McCarthy, Th. (1987): *Op. cit.*, p. 317.

Habermas de indagar sobre la formación del espíritu, el sistema y el proceso de su configuración en el individuo. Tres sistemas dialécticos encuentra que contribuyen a tal formación y son causa de su transparencia e identidad: el que actúa a través de las categorías del lenguaje y la representación simbólica, el que actúa a través de las categorías del trabajo y las formas de producción, y el que actúa a través de las categorías de la interacción social y la relación ética. Sólo tomados los tres conjuntamente se hace patente y transparente la formación del espíritu y la evidencia de lo que actualmente acostumbramos denominar contenido de la mentalidad. El yo individual se constituye en la socialización; es la socialización la que da como resultado el ser individuado. Esta perspectiva se corresponde muy bien, entiendo yo, con la evidencia empírica de que el abandono total después del nacimiento, si consintiera la supervivencia, terminaría por dejar al sujeto antropológicamente irreconocible; también concuerda con la idea de que la mente humana se activa o adquiere en transacción con el entorno.

Aunque no acomete sistemáticamente la aproximación entre los conceptos de socialización y de educación, está claramente sentada la base para la construcción de una teoría general de la educación desde las condiciones de la comunicación social, sin que pueda ser de otra manera (4) dentro de la perspectiva del autor. El punto de vista de la reflexión, en vez de situarse de modo prevalente en la óptica de la acción intencional (o intencionada) de influencia, en el análisis de los roles educativos profesionalizados (pedagogos, profesores...) o socialmente definidos (padres), se sitúa en las condiciones del proceso de comunicación que tiende al reconocimiento recíproco y al entendimiento. Ni desprecia, ni descarta, ni anula otros procesos paralelos a éste o que, con éste, puedan estar asociados en una situación; pero el directamente estudiado por Habermas es aquél y sobre él apoya la legitimación de las tradiciones y convicciones, la consistencia del orden social y la estabilidad de la personalidad. A partir de este proceso se descubre el sentido y el valor de los otros. En ese tipo de comunicación tiene lugar el proceso de «internalización» de los organizadores básicos del sistema simbólico de la cultura y del sistema de normas de la comunidad. En los procesos de influencia, constituidos por la acción que en sí misma persigue fines —en tanto que diferente de la acción que se orienta al entendimiento— es en los que tiene lugar el proceso de «aprendizaje». Este segundo es el ámbito pedagógico característico de la educación formal, frente al de la educación informal; aunque en cada uno de ellos tengan lugar situaciones propias de la definición del otro. Como este segundo campo de los fenómenos educativos es el de mayor extensión, el de más profundos efectos, el más sistemático y antiguo, el que pone la situación y las condiciones con las que el otro se ve obligado a trabajar o a fracasar, siempre me ha sentado mal tener que llamarlo informal. Este término está prejuzgando su papel, su función y su eficacia. Pero si no va a más, se queda en una cuestión de palabras. También la acción que persigue fines es el marco de la producción, del desarrollo tecnológico y de la racionalización weberiana del sistema social. La acción que busca

(4) Habermas, J. (1989, v. o. 1968): «Trabajo e interacción. Notas sobre la filosofía hegeliana del periodo de Jena», en *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid, Ed. Tecnos, p. 12. Habermas, J. (1982): «Metacrítica de Marx a Hegel: Síntesis mediante el trabajo social», en *Conocimiento e interés*, Madrid, Ed. Taurus, pp. 32-52.

fin (estructura de la acción técnica) es el tipo o modelo con el que el hombre plantea y resuelve sus proyectos en el mundo. Estimo un disparate utilizar el pensamiento de Habermas para enfrentar la técnica-tecnología con la «acción comunicativa-actividad reflexiva», obligando a elegir entre la una y la otra. Precisamente, la teoría crítica lleva a la exigencia de reconstruir las condiciones de la técnica y el desarrollo tecnológico reflexivamente. La reflexión no altera la naturaleza tecnológica de un planteamiento, sino su «interés», su «objetivo», su sentido.

En correspondencia con el planteamiento de Habermas, en lugar de construir la reflexión pedagógica del ámbito informal por extensión de los criterios que se obtienen de la intervención pedagógica profesionalizada, habría teóricamente que partir del análisis de los procesos interactivos en el medio activo influyente de los individuos —el más antiguo y permanente, el más constante y universal— con objeto de obtener de él el sentido y la dirección para los procesos diseñados institucionalmente y para los roles educativos profesionalizados. Tal vinculación dialéctica no les hace perder su naturaleza y su particular condición, como veremos. Me parece evidente que el sistema de enseñanza, tomado en su conjunto, constituye un *instrumento* mediante el cual la sociedad pretende intervenir técnicamente en el proceso educativo natural o meramente mediado por la urdimbre de los intercambios simbólicos. En términos habermasianos, yo diría que el sistema de enseñanza no define y diferencia las condiciones ideales de la acción comunicativa, sino el proceso de enseñanza: Está concebido para influir, para capacitar, para enseñar. De otra manera reduce su marco teórico a una narrativa coherente sobre moralidad, sobre relaciones interpersonales o sobre relaciones cognitivas con el mundo. Nunca nos encontraríamos una tarea, un trabajo, una profesión, un encuadre en el que poder estipular el éxito o el fracaso.

El concepto de formación del espíritu que Habermas hereda en su primera etapa de Hegel y su constitución quedan intrínsecamente asociados a la intersubjetividad, a la interacción (5). La mediación de tal interacción es triple y heterogénea, como ya hemos indicado: lenguaje, trabajo, comunidad (familia-grupo). En Hegel, la mediación del lenguaje que es atendida es mera mediación simbólica; en Habermas, es todo el sistema de comunicación entre sujetos que «actúan y conviven». Mediante el lenguaje se ordena el caos de la sensación en constructos identificables. Mediante el trabajo se ordena el caos de los deseos y las necesidades del hombre en el mundo. En el lenguaje, la mediación la establece el símbolo; en el trabajo, la mediación la establece el instrumento en el cual quedan sedimentadas la experiencia y la iniciativa; el instrumento es el constructo que fija en el tiempo y universaliza la fugacidad de la forma del deseo individual y de la satisfacción. En esta tradición instrumentada es donde subsiste o perece el deseante y lo deseado; es, por lo tanto, el marco para la reflexión y la crítica, el nuevo campo que sustituye al anterior de la crítica de las

(5) *Ibid.*, p. 25. «Hegel no asocia la constitución del Yo a la reflexión de un yo solitario sobre sí mismo, sino que la entiende a partir de procesos de formación, es decir, como acuerdo comunicativo de sujetos opuestos; lo decisivo no es la reflexión como tal, sino el medio en el que se establece la identidad de lo universal y lo particular. Hegel habla también del "medio" a través del cual la conciencia adquiere existencia» (p. 26).

ideologías. Tanto el lenguaje como el trabajo consienten el reconocimiento histórico de la propia identidad en el tiempo. También el lenguaje y el instrumento son las condiciones en las que se constituye la universalidad: Podemos pensar sobre lo mismo y desear lo mismo. Son dos clases de conceptos, dado que ambas formas de constructos humanos se elaboran mediante abstracciones diferentes. Frente a este planteamiento, a veces se ofrece el otro de alternativa entre «modelo tecnológico» y «modelo dialéctico», «crítico», «fenomenológico o etnográfico», consecuencia de los contrastes con Adorno y la disputa con el positivismo. Como veremos, Habermas plantea la teoría crítica como superación de todo este último paquete y como sistema de pensamiento desde el que plantear críticamente la comunicación humana, la actividad productiva y tecnológica y el comportamiento ético. El componente ideológico, o «interés» de la tecnificación, es el que entra en crisis. Habermas, aunque no lo dice, quiere que los niños aprendan a leer bien y pronto, y que los alumnos aprendan con gusto, resistencia y transferencia. Mientras sea pertinente plantear la pregunta *¿cómo?*, la respuesta es en cuanto a categorías un proyecto técnico y político. La novedad de Habermas respecto a la comunicación, con su pragmática formal, es que en la práctica (comunicativa) y no sólo en la lingüística se dan elementos susceptibles de ser racionalmente reconstruidos en «términos universales» (6). De ello deduzco que las posibilidades de planteamiento científico sobre la educación no solamente se obtienen de las aplicaciones de la neuropsicología o la psicología, por ejemplo, sino del análisis detallado de los cursos de acción en la práctica educativa con éxito, tal y como la han llevado a cabo los educadores a lo largo del tiempo: reflexionando sobre las causas del éxito y del fracaso real de las acciones educativas. Ello supone advertir que la calidad racional de la acción pedagógica no vendrá directamente del estudio de la epistemología, sino de la calidad racional con la que se reflexione sobre la praxis y la técnica educativas. La epistemología pedagógica sería así un producto racional de la acción educativa racionalmente reconstruida.

Volvamos a las mediaciones de Habermas. El recorrido de ambas mediaciones (lenguaje e instrumento) es diferente. El lenguaje permite la objetividad que se expone e impone al espíritu; en el trabajo se mantiene la astucia mediante la que el espíritu se impone a la naturaleza. En el marco de los convencionalismos y las modas, por ejemplo, se produce una aproximación categórica de la astucia del trabajo —satisfacción de necesidades mediante la producción de bienes de consumo—, utilizando la mediación del lenguaje como contenedor de la astucia que justifica la moda. Éste es un campo abonado para la crítica. Pero de esto, opino, no se puede deducir la invalidación de toda acción estratégica; dado que hay que distinguir entre tipos ideales de acción y modos históricos de acción. La validez de lo primero no se puede establecer a partir de lo segundo. Algunos dicen que la acción comunicativa es una acción mediada simbólicamente; pero también son mediación simbólica la comunicación de normas, la enseñanza que propone aprendizajes, la acción que pretende influencias... Además de emplear el lenguaje, como todas las categorías de acciones anteriores, la acción comunicativa posee otras propiedades en la descripción

(6) Para comprobar el valor de los actos de habla como base de una pragmática universal, cfr. Searle, J. R. (1980, v. o. 1969) *Actos de habla*, Madrid, Bar Hillel.

que de ella hace Habermas. Hablar de acción mediada simbólicamente no es hablar específicamente de acción comunicativa, porque la mediación instrumental y la mediación institucional-comunitaria también tienen caracteres simbólicos. En la acción comunicativa, el mediador simbólico es el lenguaje.

El tercer elemento de la mediación en la construcción de la identidad lo observamos en la interacción social y en el campo del reconocimiento recíproco en la comunidad.

2. 1982: *Observaciones sobre el concepto de acción comunicativa*

En este trabajo queda explícita la intención de construir una teoría crítica de la sociedad. En ella, el pilar básico es la teoría de la acción social, la explicación de su posibilidad. Tal cuestión es el reverso de la búsqueda de explicación para el orden social. Pero el «interés» de Habermas no se orienta hacia las características formales de la acción, como hace Wrigth, según él, sino por los mecanismos de «coordinación de la acción que hacen posible la concatenación regular y estable de las interacciones»: el orden (7), el patrón, la estructura reglada de la dinámica social. En ese estudio de la acción caben diversas categorías sociales de acción o categorías que cumplen con la polaridad conectada y ejemplar de «alter-ego». Creo, sin embargo, que en el planteamiento de Wrigth conviene distinguir los contenidos e interpretaciones de la acción y los modelos formales con los que se representa. En los planteamientos de Habermas, nada cambiaría en el contenido de su pensamiento si hiciéramos el esfuerzo de conseguir la representación formal, el modelo lógico, de muchos de sus planteamientos. Por ejemplo, no me cabe duda de que la acción de influencia, la acción que busca fines, es susceptible de ser representada de forma elemental mediante una función lineal o, de manera más compleja, mediante un sistema de ecuaciones diferenciales. Es un error importante confundir el contenido de una acción con el modelo que la representa; de esto segundo se ocupa la lógica, de lo primero, Habermas así lo afirma, la pragmática. De ahí la ambigüedad de la expresión *modelo tecnológico* que emplean muchos teóricos de la educación.

Identificar acciones con alteridad no implica la negociación de que existan otros tipos de acciones humanas que no quedan definidas por esa forma de polaridad, o en las que el polo «alter» únicamente se dé por supuesto, y que al tiempo sean importantes para una teoría de la educación: la intervención del hombre sobre el entorno mediante la creación de condiciones, o el juego serio solitario en el que se crean nuevas combinaciones de patrones de acción (insertando incluso en ellos la manipulación de herramientas), o la actividad del experimentador en la soledad del laboratorio, o la actividad en la que el educador planifica en su mente la estrategia que seguirá... Esas acciones no son definidas propiamente como acciones comunicativas, aunque puedan ser recuperadas cuando se toman en unidades más amplias de consideración. Hemos aludido a los efectos educativos del abandono, el hospitalismo,

(7) «A la teoría sociológica de la acción le importan no sólo las características formales...» Habermas, J. (1982): «Observaciones sobre el concepto de acción comunicativa», en J. Habermas (1989), *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*, Madrid, Ed. Cátedra, p. 479.

la pobreza, el analfabetismo, etc., y tales efectos no son la consecuencia de acciones comunicativas, por más que configuren un contexto comunicativo característico: Todo *sociotopo* define un contexto comunicativo, pero no son los contextos comunicativos representados por los mismos conceptos que la acción comunicativa. Los contextos están categorizados en Habermas como situaciones y mundo de la vida. Pero tampoco todas las acciones que contienen polaridad alter-ego son acciones comunicativas; por ejemplo, las acciones que pretenden influencia, o las «presentaciones de sí en público» (Goffman). Más adelante veremos los motivos.

Ambos puntos de vista —formación del espíritu y explicación del orden social, la integración social y la socialización—, a tantos años de distancia, pueden indicar «momentos» en la evolución de un pensamiento, pero, sin duda alguna, son entre sí perfectamente complementarios: El espíritu se forma en la interacción social; fuera de ella, en el abandono radical, se originan carencias básicas con efectos que, si duran, son irreversibles.

Pero al concentrarse Habermas en la teoría sociológica de la acción, son muchas las cuestiones que quedan en el margen y que deben darse por supuestas. Serían imprescindibles en una filosofía de la acción y en una teoría de la educación: ¿Qué hace posible el cambio en el comportamiento?, ¿qué permite, por encima del deseo, tener voluntad?, ¿en qué se cifra y qué papel juega la intencionalidad? También quedan fuera del punto de mira aspectos fundamentales de la formación y la actividad de la conciencia. Esto Habermas lo sabe y lo reconoce (8); la teoría que él emprende es teoría de la actividad intersubjetiva, y para poder acometerla hay que dejar muchas cosas entre los supuestos.

Todas las teorías sociales pretenden explicar el orden social. La teoría de Habermas introduce los términos *mundo de la vida* y *acción comunicativa* con el fin de superar lo que él califica de «unilateralidades y debilidades» de otros planteamientos. Su teoría queda formulada en términos de «pragmática formal» (9), según hemos indicado.

EL CONCEPTO DE ACCIÓN

Lo que denominamos acción no es algo conceptualmente simple, sino algo complejo. Muchas teorías han empleado descripciones en las que queda de relieve únicamente el tramo externo del proceso: cuando la acción se hace visible al espectador. A partir de esta realidad a la vista, construyen inferencias (tal es el sentido de expresiones como «intervención de un humano en el decurso del estado de cosas que rodea al agente» —Mosterín—).

Desde el punto de vista sociológico de Habermas, la acción prototípica incluye:

a) La intervención, la «realización de un plan». Tal intervención constituye un proceso cuya estructura responde —como la metáfora de la cerradura y la llave— en

(8) «Observaciones sobre el concepto de acción comunicativa», *op. cit.*, p. 480.

(9) Pretende superar la teoría del intercambio social, el funcionalismo, la etnometodología, el intercambio de roles y la fenomenología social.

sus dos extremos al «plan» del agente, de un lado, y, de otro, a las posibilidades advertidas por el agente en la situación.

El plan no se elabora con materiales originados en la mera percepción de la situación, sino en tanto que tal situación se percibe como posibilidad a partir de todo el equipamiento personal con el que el agente elabora sus percepciones. Esto explica que donde unos vean una cosa o adviertan la posibilidad de un proceso, otros no vean nada. Pero también subraya el valor de la formación y de los recursos de todo tipo con el que un sujeto se acerca a una situación para interpretarla. Por este motivo, he repetido muchas veces, con otros autores, que hasta para ser un buen observador se requiere ser teóricamente activo; es el valor práctico de las teorías y el valor intrínseco de la denominada formación inicial. A partir de este supuesto básico podremos continuar reflexionando sobre cómo llevarla a cabo.

En la situación, el agente interviene de tal manera que del producto de su acción obtiene consecuencias y aprende no sólo acerca de la situación, sino también acerca del proyecto de acción. El proceso cognitivo que implica la acción es, al menos en parte, proposicional o susceptible de ser formulado e interpretado por un observador y por el propio agente de manera que origine acuerdo o desacuerdo sobre su interpretación. Muchos de estos procesos tienen lugar de manera inconsciente, implícita. Habría que añadir, en mi opinión, que en las transacciones con el exterior; además de la estructura cognitiva, interviene también la emocional; además del sistema de comunicación bioeléctrica, actúa también el sistema hormonal. Éste es un problema de las teorías de la acción. La proximidad entre los materiales cognitivos del proceso de acción y el sistema proposicional que lo representa proporciona a esos materiales un lugar privilegiado; respecto a los materiales emocionales, su lejanía de la representatividad proposicional o los reduce a los primeros, o los esconde y oculta a la teorización. Las transacciones que tienen lugar entre sujetos en la interacción, o las intervenciones del sujeto en su entorno, no son meros resultados de la coherencia lógica de una serie de proposiciones, son también la consecuencia de la calidad y la cantidad de la reactivación afectiva de los sujetos: La afectividad no es reducible al elemento cognitivo ni es meramente la pigmentación de una interpretación; la equivocación en la interpretación de una situación tanto puede ser consecuencia del desconocimiento de datos, de la mala organización de las asociaciones de datos, o de la mala aplicación de las reglas de la inferencia, como puede ser consecuencia de la afectación de los mecanismos interpretativos por parte de la reactivación emocional que provoca algún componente de la situación. En los procesos educativos, la afectividad es un campo de radical importancia (la formación del deseo, la orientación de la motivación...). A muchos educadores les destroza el oficio por el desorden afectivo-pulsional de sus interacciones; muchas situaciones se transforman en problemas de comunicación insolubles porque se han extremado las diferencias afectivas y los contrastes pulsionales. Aunque no sea más que por esta reflexión sobre la afectividad, queda patente que no basta con una teoría sociológica para dar cuenta de los procesos educativos, y que el disgusto o la falta de ganas es realmente un ámbito para la intervención pedagógica.

b) La situación es, para el agente, un fragmento interpretado de un entorno; precisamente se constituye como tal a partir de la percepción de las posibilidades que

representa para su plan. A esto en otros sitios lo he denominado yo estado de cosas: No solamente no se ha comprendido, sino que además, por el fragor emocional que se introduce en la controversia intelectual —ya está aquí el afecto—, poco menos que se ha valorado como falta de ética. Probablemente porque la imagen que arrastra en el lector es parecida a la de los estados sólido-líquido (estados físicos), o a la de estar estreñido (estados fisiológicos), pero no a la de estar extrañado (estados psicológicos), o a la de estar alienado (estados morales). Sin olvidar que sobre todos esos estados de cosas se puede y hasta se debe intervenir, y que no se trata meramente de cambiar impresiones o, incluso, de ponerse de acuerdo.

Son muchos los problemas que me formulo en este momento. Aparte del problema de la intencionalidad, de cómo se elabora ese plan y en qué y cómo se origina —problemas filosófico y psicológico—, está el problema de la medida en la que la configuración de la situación afecta a la percepción de las posibilidades activas que representa para el sujeto. Este problema es importante para una teoría de la educación, ya que permite delimitar intervenciones sobre situaciones que tienen consecuencias en la configuración de los planes de acción de los sujetos; y tales consecuencias no se originan directamente en la intervención del educador, sino que tienen lugar por la modificación que introduce éste en la situación mejorando y aumentando la posibilidad de que ocurran. Como decíamos antes, esta intervención sobre la situación es, evidentemente, una acción, pero no puede ser entendida (no lo hace Habermas) como acción comunicativa. Adelantando cosas, diremos que tal acción pertenece, en su opinión, a las catalogadas como «acciones que buscan fines», y en ellas opera la denominada razón instrumental; su valor se mide por su éxito, y el éxito no causal, sino previsto, está vinculado a la calidad del conocimiento que posee el educador acerca de la naturaleza de la situación. Yo hablaba en otro sitio de «conocimiento del estado de cosas». Habermas también emplea este concepto.

La naturaleza de la interpretación, en la forma y en la medida en que la considera esta teoría habermasiana de la acción, es de carácter proposicional. Es decir, que puede reproducirse en forma de enunciados tanto por parte de un observador externo como por parte del propio sujeto; lo que permite precisamente fundamentar y comprobar el posible acuerdo, el «saber concordante», pero también permite acumular el conocimiento sobre las situaciones y construir cuerpos de conocimientos. Evidentemente que tal acuerdo será la consecuencia de la interacción comunicativa del alter-ego, pero la interpretación de la situación es asimismo imprescindible para el resto de las categorías de acción. Lo que es lo mismo que decir que la reflexión, la práctica reflexiva es condición necesaria de la acción comunicativa, aunque no condición suficiente. De modo análogo diremos que la teoría de la acción comunicativa es necesaria para la teoría de la educación, pero no es suficiente. Iremos viendo que lo que algunos hacen al plantear la reflexión crítica como alternativa a cualquier otro tipo de modalidad reflexiva es confundir el sistema de pensamiento (teoría crítica social, en la que cabe el análisis de diversas categorías de acciones) con el análisis crítico de una categoría ideal de acción: la acción comunicativa.

c) Esta última referencia de la teoría de la acción comunicativa sugiere el tercer concepto esencial: la intersubjetividad. Del conjunto de planes de acción que es posible atender, en la acción comunicativa se refiere sistemáticamente el que complica la relación del ego con un alter, dentro de una relación de comunicación sobre la

base de un «conocimiento suficientemente solapado» entre uno y otro (de lo contrario, no se entenderían); relación que, en sí misma, para poder constituirse, postula «acuerdo». Este elemento de intersubjetividad en algunos tipos de acciones se mantiene borroso o meramente implícito; en la acción comunicativa es explícito y contiene el «mecanismo de coordinación de la acción» entre los interlocutores. Mientras que la intersubjetividad se encuentra en el fondo o en el marco de muchas categorías de acción, en la acción comunicativa la intersubjetividad es componente esencial de la definición por tratarse de una acción que se guía por las condiciones de un entendimiento posible.

Una teoría de la educación, puesto que su «interés» se orienta en el sentido de estudiar los mecanismos mediante los cuales se produce modificación o cambio en el sistema de comportamiento y, por lo mismo, en sus planes de acción, descubre que tales cambios se pueden producir de muchas maneras: mediante la relación de un sujeto con su situación («autoeducación» se denomina en la tradición pedagógica; en esa situación no solamente se consideran cosas, sino también personas, aunque no se dé propiamente comunicación con ellas), mediante la acción en la que directamente lo que se pretende es influir («influencias»), y entonces el elemento esencial no es la concordancia, sino el hecho de que el cambio o la afectación del comportamiento se produzca, el éxito de la intervención. También es posible afectar el comportamiento incidiendo directamente en la modificación de la situación; lo que transforma el potencial de posibilidades susceptible de percepción por parte de un sujeto: «educación ambiental», creación de escenarios, ambientes educativos... Estos procesos activos diferentes pueden combinarse en unidades más complejas en la vida real. Cuando hablamos de acción educativa, no nos damos cuenta, a veces, de que aludimos a un «género de acciones» bajo el que quedan clasificadas muchas categorías o modalidades diferentes de acciones. La acción comunicativa es una clase de ese género. No veo inconveniente alguno en lo dicho, ni creo que con ello se tergiverse el pensamiento de Habermas, porque el autor explica la estabilidad cultural y la movilidad de la cultura desde los acuerdos o desacuerdos comunicativos. No excluye que otras categorías de acciones también intervengan. Lo que no se puede olvidar es que no toda acción humana es acción comunicativa.

En la acción comunicativa analizada por Habermas, el saber común no es meramente compartido, sino que «funda acuerdo», y el proceso de concordancia durante la interacción finalmente se orienta hacia el «reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica» y termina poseyendo la condición de «saber vinculante». Esto es lo que permite que cumpla «funciones de coordinación de la acción», y esto es igualmente lo que lo diferencia de la unilateralidad de la influencia. Personalmente, preferiría decir que es lo que lo diferencia de la asimetría de los procesos de influencia; porque cabe comprobar comunicaciones intersubjetivas asimétricas como las que se plantean en la enseñanza (podemos ponernos de acuerdo sobre lo que se va a estudiar, pero el contenido de la enseñanza y su valor de verdad no dependen del acuerdo). El potencial de razones asociado a la reciprocidad de la acción comunicativa introduce el análisis de la ambigüedad del concepto de racionalidad cuando ésta se entiende como reducida a la propia y característica del método científico, tanto en su vertiente explicativa como en su vertiente tecnológica.

Es evidente que los márgenes de la teoría de la acción comunicativa no son suficientes para la construcción de una teoría de la educación, porque buena parte de los fenómenos educativos son consecuencia de sistemas de acción ni estricta ni comunicativamente simétricos. Si bien es muy rico el análisis de la acción comunicativa, tampoco es suficiente el análisis habermasiano de los procesos de influencia: No todo es «instrumentación»; no podemos olvidar en los procesos de influencia la «identificación», la «transferencia», etc. Si la imagen mental de la influencia es la manipulación de la opinión para obtener efectos de consumo, se comprende la atribución exclusiva de «razón instrumental»; pero si estamos ante una influencia terapéutica, el componente de influencia se encuentra íntimamente ligado a los componentes comunicativos. No obstante, estamos ante una acción que persigue fines y no ante una acción comunicativa en términos de Habermas.

En la influencia, dice este autor, «las buenas razones no ocupan ninguna posición privilegiada. No cuenta el tipo de medios, sino el éxito de la influencia sobre las decisiones de un oponente, ya se deba tal éxito al dinero, a la violencia o a las palabras. Acuerdo e influencia son mecanismos de coordinación de la acción que se excluyen el uno al otro, al menos, desde la perspectiva de los participantes».

Si bien los mecanismos de la coordinación pueden diferenciarse y crear categorías de acción diferentes (acción comunicativa y acción de influencia), lo que no cabe es meter en el mismo saco todas las influencias. Cabe hablar de influencia éticamente mediada y, sobre todo, hay que tener presente el conjunto de procesos mediante los cuales se lleva a cabo el proceso de transmisión cultural, y que son esencialmente asimétricos (conocer-desconocer, adulto-niño). Habermas estudia el orden social constituido y la evolución cultural que manifiesta el cambio en el orden social. La teoría de la acción comunicativa no pretende ser una teoría sistemática de la acción educativa. La acción comunicativa se integra en un proceso de «entendimiento» y, en tanto que tal, se considera incompatible con un proceso de influencia cuyo objetivo sea «obrar causalmente». Pero, al menos en la teoría del currículo, el objetivo de las interacciones pretende una influencia calculada sobre los conceptos, las actitudes y el potencial de procedimientos de otro sujeto; según Habermas, este tipo de acción es acción estratégica. O bien, en otras ocasiones, se interviene en la situación de la acción y, entonces, estamos ante una acción instrumental. En la teoría de la educación no se puede excluir ni la una ni la otra. Sobre todo, hay que tener en cuenta que las imágenes mentales con las que trabaja Habermas al analizar la influencia (gratificación, amenaza, sugestión, engaño...) no agotan los motivos de la influencia, ni los recursos de poder del agente influyente.

La diferencia fundamental que Habermas establece entre la acción sin más y la interacción en sí misma estriba en que la acción no requiere más que un agente que objetiva el entorno y construye su plan orientado y susceptible de corrección en función del éxito. Por el contrario, la interacción requiere dos agentes que coordinen sus planes respectivos y «sólo los ejecutan bajo las condiciones del acuerdo» adoptando una «actitud realizativa», «entendiéndose entre sí respecto a la situación dada y a la manera de dominarla». En la «acción sin más», los objetos sociales quedan asimilados a los físicos, si atendemos al «mecanismo» cognitivo mediante el cual se relaciona el ego con la situación y con los demás. En el caso de la relación entre profesor y

alumno podría afirmarse que la acción comunicativa parece ser dominante; pero en el proceso mediante el cual se diseña un currículo o se traza un Diseño Curricular Base, o un proceso de «dinamización» cultural, necesariamente se ha de «objetivar» conceptualmente la situación y han de orientar los agentes su discurso por las consecuencias que persiguen con sus planes de acción: Se está trazando un proceso de influencia. En Habermas estamos dentro del género de la acción técnica y estratégica.

Cuando decimos que la acción comunicativa proporciona un margen demasiado estrecho para construir una teoría global de la educación, no se quiere decir que buena parte de los procesos educativos no constituyan o deban constituir real y cualitativamente procesos de acción comunicativa. Negarlo significaría que únicamente se puede producir cambio en el comportamiento por la vía de la acción asimétrica o mediante la categoría de la acción de influencia, en el sentido explicado por Habermas: La instauración de actitudes es claramente comunicativa, porque las actitudes, como la conformidad con las normas, ni se enseñan ni se aprenden, las unas se «configuran» en el sujeto y las otras se «internalizan». Entre los mecanismos de cambio actitudinal se encuentra el de disponer situaciones que produzcan un conflicto regulable de la actitud vigente, por cuanto los componentes cognitivos de la actitud suelen ser resistentes a la argumentación que busca acuerdo.

Esta descripción general de los componentes del género de la acción recomienda que dediquemos un párrafo a las diferentes categorías de acción humana aludidas por Habermas, sin pretender establecer una taxonomía.

CATEGORÍAS DE ACCIÓN

En los procesos dinámicos se ponen en marcha diferentes categorías de acción y diferentes «mecanismos» de coordinación de la acción. En vivo, los mecanismos de coordinación se superponen y las categorías de acción se entremezclan. Conceptualmente pueden predominar unos sobre otros por su poder explicativo, según el sistema de acción o el subsistema social que se considere. ¿Cuál es el modelo de acción que mejor explica el orden social y cuál el que mejor contribuye al bienestar social y desde el que mejor se realiza el papel de individuo social autónomo y socializado? Éste es el criterio mediante el que se decide por un sistema conceptual u otro.

a) *Acciones teleológicas.* Desde Aristóteles, con el planteamiento del juicio práctico y a través de toda la filosofía de la acción, se ha descrito un modelo de representación de la actividad humana en el mundo que Habermas denomina (aunque ni es el primero ni es hoy el único) *acción teleológica*:

El actor realiza sus fines o hace que se produzca el estado deseado eligiendo en una situación dada medios que ofrezcan perspectivas de éxito y aplicándolos de forma adecuada. Central es el plan de acción apoyado en la *interpretación de una situación* y enderezado para la realización de un fin, *plan de acción* que permite *una decisión entre alternativas de acción*. Esta estructura teleológica es constitutiva de todos los conceptos de acción; pero los conceptos de acción social se

distinguen por el modo en que plantean la coordinación de las acciones particulares (10).

Este texto deja claramente indicado el pensamiento por el que discurre Habermas. Los conceptos fundamentales son, a mi entender, los de acción particular, coordinación de acciones, concepto de acción social y medios para la acción. Todas las acciones humanas tienen un componente teleológico, un objetivo o finalidad. En unos casos, el objetivo del plan de acción agota la intencionalidad y el éxito o el fracaso mide la realización del plan; la acción se coordina en función de la consecución de tal objetivo. Este modelo de acción es el característico de las situaciones que pretenden aprendizaje. En el caso de la acción comunicativa, como veremos, la intencionalidad es la búsqueda de entendimiento y tal búsqueda se constituye en el *mecanismo regulador* de los planes de acción intersubjetivos.

Se trata, pues, en mi opinión, de reproducir conceptualmente la acción humana en el mundo. Estas acciones, desde el punto de vista de los agentes, pueden recortarse mínimamente (acciones particulares). Entonces encontramos un primer recorte en el que un ego «pretende» unos fines en una situación y para ello elige unos medios que le garanticen el éxito. Se encuentran implicadas varias formas de discurso: el interpretativo de la situación, el crítico respecto a las alternativas, un discurso claramente predictivo y una reflexión sobre las consecuencias. El concepto de *medio-recurso-instrumento* en tal proceso discursivo es, en tanto que categoría, ambiguo: Adquieren la condición de medio tanto la serie de programas de acción alternativos, como el posible empleo de recursos materiales o técnicos, o las combinaciones alternativas de unos y otros. De ahí que el concepto de tecnología no deba quedar referido únicamente a aquellos planes o programas de acción en los que estén implicados artefactos o que tengan por objetivo fabricarlos; tiene perfecto sentido hablar de técnicas de evaluación, técnicas de organización o técnicas curriculares. Pero, en todos los casos, no se incluye más que un agente en el que el plan de acción sea dominante para la explicación del proceso. Otro agente no entra en este modelo abstracto o conceptual más que en la condición de objetivado: como componente de la situación, como sujeto sobre el que se interviene, o como receptor de las consecuencias de la acción que se pretende. Éste es el modelo, o la categorización, de la acción teleológica.

Caben varios tipos de acciones humanas dentro de este modelo, en opinión de Habermas:

1. La *acción técnica o monológica* (Habermas la llama monológica porque en ella predomina el discurso de un agente); podría calificarse también de nomológica porque es aquella que deriva su criterio de decisión de la consideración y la aplicación al acontecimiento sobre el que se interviene de una ley científica o una generalización de la experiencia. En todos los casos obtiene de ellas el criterio de validez, tanto si es una ley científica como si se trata (caso de la ética kantiana) de una ley moral. La ética puede ser objeto de una reducción técnica en su planteamiento, cuando el acto moral se entiende como aplicación de una ley ética a una situación. La acción técnica

(10) «Observaciones sobre el concepto de acción comunicativa», *op. cit.*, p. 183.

se orienta y organiza en función de objetivos bien definidos bajo condiciones dadas; la tarea fundamental estriba en la categorización de los medios adecuados o inadecuados según criterios de control eficaz de la realidad.

Precisamente el capitalismo, el modo de producción capitalista, es un mecanismo que garantiza la extensión de los subsistemas de acción racional, socavando la «superioridad» reflexiva del marco institucional frente a las fuerzas productivas. Desde ese momento, la política tiende a ocuparse de cuestiones técnicas en vez de cuestiones prácticas; el meollo de la cuestión práctica en Habermas es la interpretación de la vida lograda y la estructura de las relaciones de interacción. Esto todavía forma parte de la «ideología de la sociedad civil», en tanto que el programa sustitutorio dominante se «enderez a al funcionamiento de un sistema regulado» (11). Aparece un modo de legitimación que no adopta la vieja forma de la ideología que «impide la tematización de los fundamentos sobre los que se encuentra organizada la vida social», reprime la ética, «despolitiza la masa», elimina la diferencia entre práctica y técnica y la autonomía de la cultura frente a las instituciones. Finalmente, los hombres harían la historia con «voluntad pero sin conciencia».

Las cosmovisiones, opina Habermas, por su carácter mítico, religioso o metafísico, obedecen a la lógica de los contextos de interacción; en tanto que la urbanización de las formas de vida constituye «subculturas que enseñan al individuo a pasar en cualquier momento de un contexto de interacción a la actitud que comporta la acción racional». El rendimiento de esta ideología consiste en que sustituye la auto-comprensión de la sociedad, dentro del sistema de referencia de la acción comunicativa y de la interacción simbólicamente mediada, por un modelo interpretativo de carácter científico y el sistema de dominio establecido en las sociedades tradicionales por el de dominio de la administración técnico-operativa de la sociedad (12).

Las ciencias modernas generan un saber cuya forma («no por su intención subjetiva») es un saber técnicamente utilizable. Esto no ocurre hasta el siglo XIX. El progreso en el cientificismo de la técnica, propio del capitalismo tardío, se contraponen a la dependencia de las fuerzas productivas, «de manera intuitiva y evidente», respecto a las decisiones racionales y a la acción instrumental; así se mantiene el dualismo entre trabajo e interacción. Habermas conecta dos reflexiones: la del análisis de la racionalidad técnica y la del proceso por el que el conocimiento técnico va tomando papel en la dinámica social y en la decisión política. Algunos deducen de la crítica de lo segundo la invalidación de lo primero; lo cual es un error lógico y un error crítico.

2. La *acción estratégica* es también monológica en el sentido de que el criterio de la decisión no exige un entendimiento intersubjetivo *ad hoc*, porque las reglas de preferencia se ajustan previamente a cualquier acuerdo. En la acción estratégica se compone el criterio de decisión mediante deducciones a partir de preferencias (sistemas de valores), conocimientos científicos o técnicos, generalizaciones de la experien-

(11) *Ibidem*, pp. 84-85.

(12) Ello origina la invalidez del análisis marxista como dialéctica de clases sociales y el análisis del papel de un orden social moralmente sancionado o de una conformidad con origen en la internalización de normas. Se origina una desestructuración del superego. *Ibidem*, p. 91.

cia, etc. Junto a ellas se introducen criterios de oportunidad, expectativas respecto a las decisiones de otros (singular o plural), cuya relevancia estima el agente responsable del plan de acción. Aquí se trata de una valoración entre alternativas, las cuales respetan, en su totalidad, las leyes universales. En el tipo ideal de acción estratégica, en mi opinión, cabe la decisión final en función de criterios variados: desde la maximización del rendimiento en el beneficio económico, hasta la maximización del poder de transferencia de un aprendizaje. Pero no se puede olvidar que cuando el sociólogo analiza teóricamente el concepto de acción estratégica, está pensando en imágenes del sistema social principalmente económicas, de intereses de poder y dominio (Habermas, también); mientras que un pedagogo está considerando el concepto descriptivo de acción estratégica, está pensando en alternativas de intervención sobre las situaciones para que mejore, por ejemplo, el interés o la motivación de los sujetos. Es evidente que los elementos de la definición de situación o de estado de cosas para la acción económica no son los mismos que los correspondientes a la acción pedagógica; ni los intereses, ni los objetivos, ni siquiera lo que haya de entenderse en cada caso por éxito, ni el tipo de plan de acción. Tampoco el discurso sobre la educación debe quedar reducido a planteamientos estratégicos. Precisamente por ser estratégicos esos planes, no pueden ser estables ni generalizables por sí mismos a otras situaciones. El concepto de acción estratégica es un modelo que, cuando se adopta *con exclusividad*, tiene consecuencias negativas tanto como modelo de representación conceptual cuanto por instrumentalizar el sistema de acción sobre el que interviene. Es esencial para la acción estratégica determinar cuándo y para qué se define tal plan de acción; lo que relativiza sus condiciones de validez y limita su pertinencia. La impertinencia del modelo para explicar el orden social en su conjunto es lo que lleva a Habermas a proponer el concepto de acción comunicativa. La universalización de la acción estratégica en el sistema social, dado que también puede ser tal y estar lingüísticamente mediada, si el interés es de dominio, instrumentaliza la comunicación, la violenta simbólicamente. Pero, por este motivo, no hay que invalidar toda tipología de acción estratégica. Las interacciones educativas, en todos los espacios educativos, para todo tipo de educadores y en todos los movimientos pedagógicos contienen continuas secuencias de actividad estratégica.

Habermas considera, en línea con Hegel, que limitar la teoría de la acción social a estos campos de acción supone prescindir del papel de las consecuencias directas y laterales de la acción, previstas por la experiencia, o imprevistas, pero recogidas por la misma, para componer criterios de acción sucesiva. Se prescinde, como elemento que da razón de la acción, de las inclinaciones y los intereses y del «bienestar» por el que se promueve o que origina y al que sirve una acción determinada. En tercer lugar, se abstrae de la cuestión del «deber», no como imperativo kantiano, sino como problema de decisión, el cual se determina y objetiva en la situación particular. A partir de estas tres «abstracciones» se pierde la perspectiva de la individualidad. Tal conciencia de la individualidad es la que lleva a muchos educadores a entender que la pedagogía no puede ofrecer normas, por lo inédito del caso, sino consideraciones para instalarse en la creatividad y en la improvisación, en la espontaneidad reflexiva. Pero apenas se analiza esa reflexión en su doble cara, *ex ante* o *post*, volvemos a caer en la acción estratégica. Si *ex ante*, reflexionar, significa interpretar la situación y considerar alternativas, *post* significa revisar el plan y cambiar de estrategia.

En ambos tipos de acción se pone de relieve un concepto semántico de mundo que le es propio. No referimos a un «concepto semántico de mundo», es decir, al mundo aludido en el planteamiento:

Totalidad de los estados de cosas conectados conforme a leyes, que se dan o pueden presentarse en un determinado momento, o pueden producirse mediante intervención. En el plano semántico, tales estados de cosas podemos considerarlos representados por o como contenidos de proposiciones de las oraciones enunciativas o de las oraciones de intención (13).

La estructura semántica de este «mundo» no se modifica porque en los procesos de influencia se tengan en cuenta otros agentes sobre los que se influye; el modo de entenderlos es considerarlos como mundo objetivo también. Este concepto de mundo deja fuera la práctica comunicativa.

b) *Acciones no estratégicas.* Aunque estas consideraciones no se desarrollan atraídas por el sistemático tratamiento de la educación, en Hegel están conectadas específicamente, como hemos indicado, con el tema de la formación del espíritu. Dado que la formación postula el papel de la intersubjetividad, puesto que el yo sólo puede constituirse en el proceso de socialización, el proceso de formación del sujeto —su pensamiento, su afectividad, su psicomotricidad— se hace posible y adquiere sentido antropológico dentro de los procesos de construcción que se implican en las relaciones de interacción y en la dinámica del reconocimiento recíproco. En virtud de la interacción y de la inducción del comportamiento que genera el reconocimiento se activa el proceso de formación. Por otra parte, tal ontología de la acción pone de relieve el papel que juega la individualidad de los actores en la razón y la justificación de la acción social. Para dar cuenta de estos aspectos de la acción humana, Habermas introduce el concepto de *acciones no estratégicas*.

Si en la *acción en sí* puede considerarse un solo agente, el ego, un plan de acción, un objetivo o finalidad e incluso el mecanismo que controla el plan de acción sobre otros y que ha sido aludido con el término de *influencia*, ahora es imprescindible el concepto de alter, del interlocutor o los interlocutores. El mecanismo diferencial de coordinación de estas categorías de acción es una mediación simbólica, tanto verbal como no verbal (los aspectos no verbales no son tan sistemáticamente tratados por Habermas), pero orientada al entendimiento, a la constitución de un acuerdo. Dentro de este género de acciones sociales, Habermas diferencia varias clases.

1. La *acción regulada por normas* acontece, según Habermas, dentro de un entorno de agentes que orientan sus planes guiados por valores compartidos. La acción se regula y elabora en función del acuerdo social respecto a una norma y de la situación que se da y en la que se aplica la norma. El significado de la acción y los intercambios de acciones se establecen en función del cumplimiento o la transgresión de la norma. La expectativa de acción no se asimila al concepto de predicción o pronóstico, sino a la idea de esperanza en la conformidad sobre la norma, ya que el grupo funda

(13) Habermas, J. (1984): *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid, Ed. Cátedra, p. 490.

su coherencia en el mantenimiento de la misma. El orden social es explicado en función de este tipo de acciones por aquellos autores que se centran en la denominada teoría del rol social. El orden social se vertebra por la trama sólida y estable del sistema normativo; tal sistema normativo no contiene únicamente un valor de control de la acción, sino también el sentido de proyecto colectivo que toma cuerpo social en forma de sistema de instituciones.

En esta clase de acciones y en las teorías de la acción que las sistematizan, junto al «mundo objetivo» semánticamente considerado por las acciones respecto a fines, se introduce semánticamente «un mundo más»: el mundo social. Paradigmáticamente este mundo es el que representan los enunciados normativos, los preceptos. Aquí, los agentes distinguen entre los componentes de la situación y los recursos de la acción, y los derechos y deberes que son el contenido de las normas sociales. El sujeto puede situarse tanto respecto a lo que es o no es del caso (los componentes objetivos de la situación) como respecto a la conformidad con la norma y su validez.

2. La *acción dramaturgica* tiene lugar cuando un sujeto, ante los demás, que toma como público, hace ostentación de sí mismo regulando su plan de acción en función de la imagen o impresión que en los demás pretende suscitar. Se propende a la afirmación de sí mismo ante los demás potenciando en la escena el yo que se quiere ser ante el público. No se trata, pues, de un comportamiento espontáneo, sino de la *estilización* de la propia imagen. Se trata más de un yo-aspiración que de un yo-manifestación. Es evidente que la estilización puede teóricamente conectarse con el sometimiento a normas y con el cumplimiento de ritos comportamentales asociados a roles. Habermas lo introduce, con reservas, por la lectura de Goffman (14). Las reservas no se originan en la inexistencia o en la falta de importancia de tales «comedias» (yo público), sino en el hecho de que sea esta categoría comportamental la que tenga mayor valor explicativo de la constitución y de la consistencia del orden social. Buena parte de las influencias educativas, de las imitaciones de modelos y de las normas de conducta que se proponen, sugieren o copian son normas de «cortesía», son ritos y conductas formales («distinción») cuya función primordial es la de dar forma y figura a la presentación pública del yo. Esta voluntad del yo de aflorar nos introduce en un nuevo mundo.

Aparece un nuevo componente semántico de mundo: el mundo de sí mismo, el ego como mundo; «el conjunto de vivencias a las que el agente tiene acceso privilegiado en cada caso». Si respecto al mundo objetivo se aludía a proposiciones enunciativas e intencionales, y respecto al mundo social se aludía a proposiciones normativas, el mundo subjetivo, dice Habermas —se advierte claramente la dificultad de encontrar una categoría proposicional específica—, queda aludido mediante «oraciones de vivencia emitidas con veracidad». Las vivencias no son consideradas aquí como estados o episodios, se entienden en tanto que proyecciones del yo; no tanto como mundo objetivo interior, sino como *mi mundo*. Sugiero la diferencia entre enfermedad y mi vivencia como enfermo, como apoyo a la distinción y al campo semántico

(14) Goffman, E. (1973): *La mise en scène de la vie cotidienne*. 1: *La présentation de soi*. Paris, Les éditions de minuit.

aludido. Sería lo que algunos denominan «síndrome del hombre enfermo», con lo que querían indicar que la enfermedad desestabiliza la totalidad del sujeto; estaríamos ante la objetividad sistémica de la enfermedad. La vivencia de la enfermedad, que depende de muchas facetas subjetivas, sería un indicador de existencia de ese mundo subjetivo que pretendemos hacer presente en la vida cotidiana.

Hemos hecho referencia a Goffman, ahora y no antes, para dar a entender que Habermas no categoriza las diferentes modalidades de acción dentro de un orden taxonómico. Más bien las analiza porque forman parte, en calidad de tipos ideales, de teorías sociales con las que no está de acuerdo por advertir en ellas debilidades descriptivas y explicativas. La acción sometida a normas no toma en consideración suficiente el papel constructivo del orden social que tienen los agentes. La presentación de sí pone de relieve la iniciativa espontánea, y aunque ésta tenga mucho que ver con el sistema normativo y el de papeles sociales, la dramatización se construye en buena medida a partir de las «morcillas» o improvisaciones que el sujeto quiere introducir en la comedia humana. Porque Habermas está pensando no en categorías taxonómicas de acción, sino en teorías de acción social, afirma que el «interaccionismo simbólico» corrige las limitaciones explicativas del orden social que contienen tales modalidades de acción. En el interaccionismo, la acción social se describe como interacción socializadora. Por este camino, Habermas critica la fenomenología, la hermenéutica y la etnometodología, por concentrarse excesivamente en la acción social en tanto que «proceso cooperativo de interpretación»; con lo que la acción se diluye en el lenguaje y la interacción en conversación, el orden social «se disuelve» en tradición cultural y sólo se mantiene de modo ficticio en el eterno diálogo. La patencia del orden social no es otra que la secuencia real de la interacción entre sujetos.

La aportación clave del discurso habermasiano se encuentra en la distinción entre mundo y mundo de la vida o, lo que es lo mismo, la diferencia entre «aquello sobre lo que» los interlocutores sociales se ponen de acuerdo y «aquello desde lo cual inician y discuten sus operaciones interpretativas». En las teorías interpretativas, esta segunda dimensión pasa a tomar tal relevancia que el único recurso considerado en la interacción es el saber de los sujetos o, en general, la cultura.

3. La *acción comunicativa* recoge todos los elementos anteriores. Se trata de una acción ideal simbólicamente mediada, que toma semánticamente y alude al mundo objetivo de los estados de cosas, al mundo social e institucional, al mundo de sí mismo. Todo ello es presupuesto para la acción. Entran en escena todas las relaciones del hombre con el mundo; pero el hecho de que el *mecanismo coordinador* de la acción sea el «entendimiento entre los actores» relativiza la pretensión de validez de la acción individual y la hace susceptible de crítica. Con ello, la reflexión sobre la acción se instituye en componente de la definición de acción comunicativa. La comunicación puede tener como referente cualquiera de los «mundos» anteriormente aludidos, pero al interactuar-intercomunicar, lo expone y lo hace accesible al enjuiciamiento, obligando al interlocutor a una toma de «postura racionalmente motivada». El enjuiciamiento no es el característico del filólogo, sino el del «alter» que queda movilizado por la comunicación. En su respuesta, en vistas al entendimiento, intervienen sus conocimientos sobre el mundo y sus vivencias, incluso la reflexión y el enjuiciamiento sobre las pretensiones advertidas en el interlocutor. Como en la *acción comunicativa* quedan subsumidos todos los «mundos» anteriormente aludidos,

se pueden diferenciar, en opinión de Habermas, «tres pretensiones de validez»: *veracidad* de enunciado (verdad), *legitimidad* de las pretensiones de acción con respecto al sistema de normas (rectitud), *autenticidad* de las intenciones manifestadas (ausencia de simulación).

La acción comunicativa contiene todos los mundos de referencia y también contiene elementos de todas las categorías de acción. Entre dichos elementos se encuentra el elemento teleológico, en tanto que ejecución de un plan de acción: Aquí, el éxito es el entendimiento; el fracaso, la ruptura de la comunicación, el malentendido. Si somos coherentes con todo lo anteriormente descrito del pensamiento de Habermas, cabe un modo particular de interpretar la eficacia de la acción comunicativa. Junto al elemento teleológico se pone de relieve el aspecto comunicativo, en el que los intercambios de interpretaciones críticamente se reflexionan y revisan para instituir un acuerdo. Precisamente los planes de acción se construyen y reconstruyen en función del acuerdo; con lo que este acuerdo funciona como el mecanismo regulador de la interacción. El fin de la acción no se alcanza sin conseguir el acuerdo. Si esto falla, los objetivos de un agente ya no podrán conseguirse por esta vía.

En la situación educativa se dan multitud de oportunidades para la acción comunicativa. La situación pedagógica tiene un enorme valor de comunicación, aunque, como ya hemos indicado, no es exclusivo. En los casos en los que la comunicación falla, aumenta la presencia, en parte injustificada, de la influencia, de la orden. Por aquí es por donde entra la violencia simbólica; aunque afirmar que toda acción pedagógica es un acto de poder de la violencia simbólica constituye un exceso verbal que se opone a la naturaleza de la acción comunicativa.

LA SITUACIÓN, LA ACCIÓN Y LA ACCIÓN COMUNICATIVA

Para el análisis de la acción comunicativa es imprescindible tener en cuenta, según Habermas, el concepto de situación. La situación es un fragmento de un mundo de la vida que delimita un «ámbito de relevancias» o de elementos que hay que considerar en las interpretaciones de los agentes y para la propuesta de las metas en los planes de acción alternativos: La situación circunscribe posibilidades y alternativas, condiciones y medios de acción. En la acción comunicativa, los ingredientes de la situación los proporcionan los tres mundos ya aludidos, que este modelo de acción subsume a un mismo tiempo: el mundo de los estados de cosas, el mundo social normativo y el mundo de las vivencias subjetivas (15).

El concepto de mundo tiene la textura semántica abierta. Adquiere significado dentro de cada sistema de proposiciones. Tal significado va a depender de los intereses que orienten el pensamiento. No es el mismo mundo el que estudia el geólogo que el que estudia el biólogo, o que el mundo que estudia el etólogo o, en

(15) Habermas, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa. Tomo II, capítulo VI: Sistema y mundo de la vida*. Madrid, Ed. Taurus, p. 161 y ss.

general, que el objeto de estudio de las ciencias del comportamiento; como tampoco es el mismo mundo el del depresivo que el del eufórico, el del rico que el del pobre, el de la hermana de la caridad o el del corsario. Sartre distingue entre el *en sí* (*en soi*) y el *para sí* (*pour soi*). Para una teoría de la acción tiene importancia distinguir entre un mundo que es objeto de conocimiento y un mundo que resulta de interés en los procesos de entendimiento.

1. La *situación de la acción* delimita y fragmenta el mundo, lo recorta en función del asunto o tema al que la acción se refiere. El tema o asunto de la acción lo contienen y expresan los intereses y las metas de la acción, tanto si se trata de acciones monológicas —o en las que el plan de acción se refiere a un participante—, como si se trata de las acciones sociales dirigidas por normas, las acciones de influencia, o de presentación de sí, o incluso de la acción comunicativa. El tema de la acción circunscribe el ámbito de componentes de la situación que, en virtud de las interpretaciones que de ella llevan a cabo los agentes, adquieren relevancia. En función de esos componentes relevantes se elaboran los planes de acción. Así interpretada la situación, es como aparecen a los agentes las alternativas de acción, es decir, la gama de metas, de condiciones y de medios para la ejecución de los planes. Dado que la situación de la acción es la situación interpretada, a ella pertenecen todas las restricciones de la acción que, en sus relaciones con el mundo, se presentan al sujeto: las que se originan en la transacción cognitiva con los hechos (lo que cada uno conoce y sabe), las que tienen origen en el sistema de normas percibidas como pertinentes al caso (el criterio moral de cada cual) y las que tienen origen en las vivencias de los sujetos (cómo anda cada uno por dentro). Según esto, para mí, es evidente que las limitaciones en la interpretación de la acción se traducen en limitaciones para la acción posible. Esta afirmación tiene consecuencias fundamentales en pedagogía.

2. En la situación de la acción ya fragmentada y desgajada del mundo por el tema de la misma, los planes de acción se construyen a partir de las interpretaciones de los agentes. Pueden diferenciarse, por lo tanto, dentro de la situación aquellos elementos que, desde la perspectiva de los agentes particulares, son accesibles a la interpretación y aquéllos que permanecen inaccesibles. Estos últimos configuran el «contexto» de la acción. Habermas los denomina «mundo de la vida». Dentro de este mundo de la vida, en tanto que horizonte de los procesos de las acciones, los temas de la acción desplazan, en cada caso, los fragmentos de ese mundo que adquieren relevancia y para los que, por ejemplo, en una acción comunicativa, se pretende el entendimiento. El mundo de la vida constituye un contexto de acción en el que, en función de los temas, se demarca y define un contexto de situación para la acción. Creo no tergiversar el pensamiento de Habermas si digo que el mundo de la vida es el contexto de las situaciones y la situación es el contexto de la acción.

Los conceptos de mundo de la vida y de situación no son analizados en sí mismos, sino como elementos interpretados en función de los cuales se elaboran planes de acción de todo tipo. Habermas aprovecha el pensamiento de Searle para enriquecer el suyo propio. El mundo de la vida penetra en la acción a modo de trama de «preconcepciones» acumuladas en la cultura de los sujetos, tanto si actúan para conseguir fines, como si el fin de su actividad es el mutuo entendimiento. Lo denomina «saber de fondo», aludiendo a la fenomenología de Husserl:

Es un saber *implícito*, que no puede exponerse en una multiplicidad finita de proposiciones; es un saber *holísticamente estructurado*, cuyos elementos remiten unos a otros; y es un saber que *no está a nuestra disposición*, en el sentido de que no podemos hacerlo consciente a voluntad ni tampoco podemos ponerlo en duda a voluntad (16).

El mundo de la vida, en su totalidad, no es sabido propiamente porque no es reflexionado ni críticamente interpretado; tan sólo los fragmentos del mundo de la vida que adquieren relevancia en cada situación se transforman en tema de interpretación y en elementos para la elaboración de los planes de acción. El mundo de la vida —aquí sigue Habermas a Heidegger y a Gadamer— no es meramente un mundo de objetos, es también un mundo de símbolos, de normas, de convicciones interpretativas, de habilidades personales, de saberes intuitivos, de recursos de reacción ante urgencias situacionales, etc. Es mundo de hechos, mundo de cultura y mundo de lenguaje, en la medida en que, como decía Ortega y Gasset, las palabras son los nichos en los que anidan las ideas. El saber de fondo es el que interconecta en cada situación, por la formación cultural que ha recibido cada sujeto, el mundo de los objetos, el mundo social y el mundo de las vivencias. Éstas son la medida y la forma en las que penetra el mundo de la vida en las interacciones de los sujetos. Al cambiar de plan de acción o al cambiar de tema de conversación, o al cambiar de interlocutores, las personas nunca salen del mundo de la vida, como tampoco el mundo de la vida se torna en tema, sino tan sólo aquellos fragmentos del mismo que configuran las posibilidades de acción en cada situación. El mundo de la vida permanece como saber de fondo, en *semitrascendencia*, como dice Habermas.

3. Aunque el concepto de mundo de la vida es pertinente para el análisis sociológico de cualquier categoría de acción, donde resulta máximamente necesario es en el dominio teórico y práctico de la acción comunicativa. En todas las categorías de acción interviene como ingrediente para construir y justificar el plan de acción. Precisamente por ello se construye el problema sociológico de determinar la medida en que los planes de acción de los sujetos reproducen las condiciones del mundo de la vida e innovan en él, refuerzan con la interacción los vínculos de pertenencia a su grupo de referencia y remueven críticamente las pretensiones de validez del mundo de la vida mediante la reflexión interactiva. La acción comunicativa en el mundo de la vida instaura el proceso fundamental de educación y formación de las personas: «El niño, al participar en interacciones con personas de referencia que actúan competentemente, internaliza las orientaciones valorativas de su grupo social y adquiere capacidades generalizadas de acción» (17).

La búsqueda de entendimiento intersubjetivo es el mecanismo de la reproducción y la estabilidad cultural y de la renovación y el cambio en las culturas; la acción comunicativa sirve tanto como mecanismo para la solidaridad social cuanto como mecanismo para el desarrollo de las identidades personales. Habermas asigna a la «competencia» comunicativa tres funciones generales: reproducción cultural, inte-

(16) Habermas, J. (1982): «Observaciones sobre el concepto de acción comunicativa», *op. cit.*, p. 495.

(17) *Ibidem*, p. 497.

gración social y socialización, según entren en consideración tres tipos diferentes de estructuras: el mundo de la vida, la sociedad o la persona.

Las interacciones entretejidas hasta formar la red de la práctica comunicativa cotidiana constituyen el medio a través del cual se reproducen la cultura, la sociedad y la persona. Estos procesos de reproducción se refieren a las estructuras simbólicas del mundo de la vida (18).

La reproducción y el sostenimiento del *sustrato material* del mundo de la vida se llevan a cabo mediante la acción teleológica.

Si en vez de tomar como tema de reflexión la práctica comunicativa de la vida cotidiana se tomara el tema de la educación y su contexto, se advertiría que el sostenimiento, la reproducción y la renovación de la cultura cotidianamente se producen no sólo mediante prácticas de competencia comunicativa, sino también mediante procesos de influencia; tanto mediante la competencia comunicativa como mediante la acción teleológica. Y esta advertencia es precisamente el punto en el que cabe la diferencia entre acción educativa, en general, y acción pedagógica, en particular; la diferencia entre educación como producto del entendimiento comunicativo en la interacción social y educación como producto de una acción profesionalizada; la diferencia entre una teoría sociológica de la educación y una teoría pedagógica de la situación; la diferencia entre la educación que tiene origen en la interacción social y la que se origina en un rol social de educador. En esta segunda tiene todo su sentido hablar de técnica y de tecnología, como también cobra todo su sentido plantear una teoría crítica. En vez de considerarlas alternativas, aquí aparecen como hermanas racionalmente inseparables.

LAS FORMAS DE LA RACIONALIDAD

Al considerar Habermas el papel de la acción comunicativa en la constitución y el mantenimiento del orden social, le aparece como una limitación reducir el concepto de racionalidad únicamente al proceso intelectual de producir conocimiento científico.

La dinámica de la interacción social a la que aboca el mutuo reconocimiento estructura la relación comunitaria en forma de instituciones en cuyo eje básico está situada la familia (tema hegeliano); es lo que constituye el marco institucional, cuyo campo de operación se alimenta de la reflexión, del lenguaje ordinario y del compromiso. Frente a él, determinados campos de la actividad se resuelven mediante la aplicación del conocimiento científico y se constituyen en subsistemas de acción racional; la explicación científica de procesos induce criterios técnicos de actividad. Tales acciones se escapan de la reflexión individual, y queda descartada en ellas la validez del lenguaje coloquial.

Quedan perfectamente demarcados «dos conceptos de racionalización», dos formas de comportamiento racional (19): el de la acción racional respecto a fines (ciencia y

(18) *Ibidem*, p. 498.

(19) Habermas, J. (1989): *Ciencia y técnica como ideología*, op. cit., p. 106.

tecnología) y el de la racionalización en el marco institucional, que «sólo puede realizarse en el medio de la interacción lingüísticamente mediada, consiguiendo que la comunicación se vea libre de las restricciones. (...) La discusión pública sin restricciones y sin coacciones (...) (como las contruídas) a la luz de las condiciones socio-culturales del progreso de los subsistemas de acción racional» (20). Dentro de la dialéctica entre la reflexión autónoma y los productos del conocimiento científico explica Habermas la evolución de la cultura y el fenómeno de la racionalización objeto de la reflexión sociológica de Weber.

Modelo de la evolución cultural

En este apartado comentamos la manera en la que describe Habermas el papel que juega la técnica en la vida humana y el comportamiento de la evolución del ámbito social e institucional coetáneo del desarrollo tecnológico.

El modelo de la evolución cultural ha sido a lo largo del tiempo el de la expansión del ámbito de intervención de la racionalidad técnica sobre las condiciones de existencia y el de una progresiva adaptación pasiva del marco institucional a la expansión de los subsistemas de acción racional respecto a fines. La acción técnica es la forma de adaptación activa y de acomodación cultural del entorno (autoconservación), en vez de una forma de adaptación pasiva a la naturaleza, como en el caso de los animales. Pero en el caso del marco institucional, en vez de adoptarse la misma forma de adaptación activa, el cambio y la evolución dependen pasivamente, cada vez más tanto de forma inmediata como de forma mediata, de las nuevas tecnologías y del perfeccionamiento de las estrategias; se trata de una adaptación pasiva. Los objetivos propios del marco institucional no son los que dirigen la forma evolutiva que toma el mismo, sino que ese marco evoluciona espontáneamente como consecuencia del ámbito de expansión de la actividad técnica.

Ello no quiere decir que la evolución del marco institucional no sea susceptible de una evolución racional; *de facto*, no es la «racionalización de las formas sociales» lo que tiene lugar, sino más bien la invasión del marco institucional por la expansión del espacio de operación de la acción técnica. En el marco institucional cabe la acción racional. Lo que Habermas advierte es que la evolución del marco institucional no tiene lugar, en realidad, como consecuencia de una acción racional específica, la racionalidad de la acción comunicativa; sus cambios «no son el resultado de una acción planificada, racional con respecto a fines y controlada por el éxito, sino el producto de una evolución espontánea» (21). Una racionalización de las formas sociales estaría caracterizada *a*) por un «decreciente grado de represividad», que elevaría, en el nivel personal, la tolerancia frente a los conflictos de rol; *b*) por un «decreciente grado de rigidez», que redundaría en el nivel personal en el incremento

(20) Tal modo de configurar la «formación de la voluntad colectiva (...) no conduce *per se* a un mejor funcionamiento de los sistemas sociales; pero dotaría a los miembros de la sociedad de oportunidades de una emancipación más amplia y de una progresiva emancipación», *ibidem*, p. 107.

(21) *Ibidem*, p. 103.

de la autopresentación en las interacciones cotidianas, y c) por un tipo de control del comportamiento que no se encontrara asociado al rol, junto a la aplicación flexible de normas bien internalizadas, accesibles a la reflexión.

Cuando tiene lugar la racionalización de las formas sociales, en el sentido indicado, entonces se produce la armonía entre la evolución de la acción técnica y la del marco institucional. Aunque los objetivos de la primera no coinciden con la intención de la «vida feliz» propia de la segunda, sí cabe establecer la primera al servicio de la segunda. El objetivo global no será el de «agotar» las posibilidades del potencial que ofrece nuestro actual dominio de la naturaleza o el potencial aún por desarrollar, «sino (el de) que *elijamos* aquello que podemos querer para llevar una existencia en paz y con sentido» (22).

Ambigüedad de la acción técnica

Del mismo modo que se ha analizado la ambigüedad del concepto de racionalización, ya que caben dos formas de racionalización, se analiza la ambigüedad que se produce en la consideración de la acción técnica. Ésta es una acción característica de los subsistemas de acción racional con respecto a fines, pero las «mutaciones emancipadoras del marco institucional» no quedan excluidas de la racionalidad, de la planificación y del control crítico que evidencia la comprobación del éxito o del fracaso. Lo que ocurre es que se debe orientar bajo el amparo de la racionalidad de la acción comunicativa (no como acción técnica, sino como acción práctica). En la acción técnica, la cuestión únicamente permitida es la de *qué queremos para vivir*; en la acción práctica, la cuestión es «*cómo queremos vivir*, si en relación con los potenciales disponibles averiguáramos *cómo podríamos vivir*» (23).

Luego no se trata, estimo, de plantear una alternativa entre la acción técnica y la acción práctica, sino de establecer la dialéctica entre el rol de la técnica y su servidumbre a los objetivos de la práctica, frente a un proceso de expansión del ámbito de la acción técnica bajo el supuesto de que aumentando sus aplicaciones pueden resolverse todas las aspiraciones humanas prácticas.

La racionalización como problema social

Cuando Max Weber introduce el concepto de racionalización, lo hace para describir la forma de la actividad económica capitalista, la dirección del flujo de bienes y servicios dentro del marco jurídico burgués y el predominio de la burocracia como garantía del acceso a las oportunidades sociales de todo tipo (24).

(22) *Ibidem*, p. 108.

(23) *Ibidem*, p. 109.

(24) Habermas, J. (1987): «La teoría de la racionalización de Max Weber», en *Teoría de la acción comunicativa*, Tomo I, Madrid, Ed. Taurus, p. 197 y ss.

Se entiende la racionalización como *a)* el proceso por el que se amplían los ámbitos sociales que quedan sometidos a los criterios de la decisión racional; *b)* la industrialización progresiva del trabajo social y la penetración de la acción instrumental, de la mediación instrumental en otros ámbitos de la vida social, y *c)* la interpretación de la planificación como el orden superior del sistema de acción. Lo primero afecta a la determinación y la elección de alternativas; lo segundo, a la selección de los medios; lo tercero, en fin, a la determinación del curso de acción posible. Tal racionalización de la vida social es consecuencia de la encarnación de la ciencia y la técnica en las instituciones sociales, de la absorción de la evolución del sistema social en el interior del progreso científico y técnico (como si entre el sistema de la ciencia y la técnica no quedara ámbito posible, si es que el mundo de la vida quiere, con razón, plantear y buscar sus objetivos). Las consecuencias inmediatas son la pérdida de valor de las cosmovisiones colectivas como orientadoras de la acción, la desaparición de las legitimaciones sociales tradicionales, el menosprecio de la tradición cultural en su conjunto, entre otras. Tal es el significado sociológico del concepto de «secularización». Éste es también el cuadro que se presenta cuando, absortos en el consumo, nos roban la cartera del mundo feliz. Por ello es imprescindible la teoría crítica que desenmascare y diseccione el conocimiento y el interés.

Según Marcuse, con esta racionalización descrita no se implanta la racionalidad, sino un oculto dominio en el que se hace irreconocible su condición de político por no referirse más que a las situaciones en las que es posible el empleo de la ciencia y de la técnica. Es la estructura misma del sistema técnico la que contiene la condensación de los intereses dominantes, y no meramente la aplicación de la técnica. La racionalización representa, pues, no sólo el estado y la organización de las fuerzas productivas, sino también el criterio apologético por el que las relaciones de producción racionalizadas se constituyen en el único marco insitucional funcionalmente necesario. Por lo mismo, en la medida en que aumenta tal proceso de racionalización social, tal forma de racionalidad queda neutralizada como instrumento para la crítica social. Estamos ante la perspectiva de la dominación del hombre por el hombre, a través de la dominación técnica de la naturaleza (25). La salida, para Marcuse, no es posible sin una revolución científico-técnica; la salida está en una modificación de sus construcciones teóricas y en un cambio en su metodología. Habermas corrige el punto de vista de Marcuse al referirse a una «actitud alternativa» frente a la naturaleza, pero de ahí no cabe deducir la idea de una nueva técnica. En lugar de tratar la naturaleza como objeto, se la podría considerar como interlocutor:

Sólo cuando los hombres comunicaran sin coacciones y cada uno pudiera reconocerse en el otro, podría la especie humana reconocer la naturaleza como un sujeto y no sólo, como quería el idealismo alemán, reconocerla como lo otro de sí, sino reconocerse en ella como en otro sujeto (26).

Al final, Habermas descubre que Marcuse no estipula el cambio del sistema científico y técnico, sino el cambio de sus valores rectores. Lo que Habermas propone

(25) Marcuse, H.: *El hombre unidimensional*.

(26) Habermas, *op. cit.*, pp. 62-63.

es construir un marco de categorías diferente del weberiano para entender los criterios de racionalidad y su aplicación.

La distinción básica de Habermas

La distinción fundamental es la existente entre trabajo e interacción. Por trabajo se entiende toda una escala de actividad en cuyo análogo principal (el nivel mejor construido de la serie) se encuentran la acción técnica, la acción racional y la acción instrumental. En todo caso, se trata de un sistema de acción que opera con objetivos perfectamente controlables mediante criterios de eficacia, un sistema de elaboración racional del curso de acción apoyada en el saber científico o empírico y en la mediación instrumental. Los medios pueden ser procesos mecánicos o meros diseños de actividad. El prototipo de la actividad aludida es el trabajo industrial.

En el otro polo de la distinción se encuentra la interacción, la cual se caracteriza porque opera con la acción comunicativa o simbólicamente mediada. Este tipo de comportamiento es característico de lo que Habermas denomina «marco institucional».

Es evidente que el «mundo del trabajo» contiene una actividad productiva o técnica e interacciones humanas (marco institucional). Pero lo característico de la evolución de la actividad productiva es el desarrollo industrial y la aplicación científico-técnica. Asimismo, la evolución del marco institucional ha hecho más complejas y elaboradas las interacciones.

Valor pedagógico de la acción comunicativa

La acción comunicativa, según ya hemos dicho, es la denominación que en Habermas toma la comunicación social. Lo que más directamente le interesa en el análisis no es el aspecto semiótico, aunque dicha acción esté simbólicamente mediada. Tampoco el aspecto sintáctico, aunque sea clave tener en cuenta el «comportamiento incompetente». Lo fundamental es el aspecto pragmático, según el cual, y a través del lenguaje ordinario, se establecen normas sociales cuya validez se determina de manera intersubjetiva, se definen expectativas recíprocas de comportamiento, se manifiesta o se niega la aceptación y el reconocimiento y se asegura el sistema normativo mediante la internalización y la convicción, y en el que no caben ni el error ni el fracaso (ámbito de la técnica y la estrategia), sino la ignorancia, la violación, el comportamiento desviado y la sanción.

En el ámbito de la acción racional se integran el aprendizaje *en sentido estricto*, la actividad disciplinar del currículo, la competencia y el diseño didáctico; en el ámbito de la acción comunicativa cabe solamente la internalización (las actitudes no se aprenden, sino que se configuran en determinadas condiciones) y se tiende a la formación de lo que denominamos personalidad. Las competencias, en el ámbito de la acción racional, nos capacitan para resolver problemas; la personalización permite la motivación imprescindible para la práctica conforme al sistema normativo. La acción racional se rige por principios lógicos; la acción comunicativa, por normas

sociales. El lenguaje de la acción racional se elabora independientemente del contexto; el de la acción comunicativa es elaborado intersubjetivamente y se encuentra contextualizado. En la acción racional funciona la predicción; en la acción comunicativa, la expectativa. La capacidad racional se adquiere en el aprendizaje; la adaptación social es consecuencia de la internalización de roles. La utilidad de la acción racional consiste en la solución de problemas; la de la acción comunicativa, en el sostenimiento institucional. La consecuencia de la acción técnica es el éxito o el fracaso; la de la acción comunicativa, la aceptación o la sanción. En la acción racional el proceso de racionalización significa progreso científico y poder de disposición de la técnica, con el consiguiente crecimiento del potencial productivo; el proceso de racionalización en la acción comunicativa significa la autonomía individual y grupal, la autorrealización, la extensión de la comunicación libre de restricciones y no intersubjetivamente establecida.

Para la extensión del modelo al ámbito de la educación hay que introducir una pequeña pieza fundamental. Ninguno de los tipos generales de acción es propiedad de un sistema social, sino que constituye categorías de acción del sistema social tomado en su conjunto. Quiere ello decir que en los subsistemas educativos intervienen acciones instrumentales y acciones comunicativas.

El enunciado de Habermas para llevar a cabo, en función de su modelo interpretativo, el análisis social es el siguiente: «Valiéndonos de estos dos tipos de acción podemos distinguir los sistemas sociales, según predomine en ellos la acción racional con respecto a fines o a la interacción» (27).

Consecuencias generales para una teoría de la educación

a) Consecuencias de precaución para el empleo del modelo

1. El análisis habermasiano no concluye en la invalidez del pensamiento científico y la acción racional, sino que critica la absorción progresiva del ámbito del comportamiento social por el de la acción técnica, y la consiguiente legitimación técnica de la actividad política. La solución de esta dialéctica no supone la eliminación o la invalidez de la acción racional, sino la determinación de su ámbito propio en cada sistema social y la decisión racional de su aplicación y sus límites dentro de las situaciones educativas.

2. El modelo no tiene aplicación única en el sistema social tomado como un todo, sino que representa además un planteamiento analítico válido para cada espacio, dentro del sistema social; de modo que puede ser diferente el predominio legítimo de cada categoría de acción en cada sistema de acción considerado o en diferentes aspectos del mismo.

3. Acción racional y razón instrumental no son una alternativa de acción comunicativa y razón comunicativa, sino que constituyen una polaridad dentro del sistema

(27) *Ibidem*, p. 71.

social; de manera que cabe la determinación de lo uno por lo otro y marca tal determinación el objeto de la razón crítica.

4. La racionalidad científico-técnica y la racionalidad comunicativa tienen sus ámbitos específicos. El bienestar del mundo de la vida constituye, pues, un difícil equilibrio entre el predominio de lo uno y el predominio de lo otro, o entre el desbordamiento de la primera y el puro apasionamiento y/o la regresión de la segunda.

b) Implicaciones para la aplicación pedagógica del modelo

1. El ámbito de la educación en las sociedades actuales ha determinado la aparición de un subsistema social bien diferenciado que denominamos *sistema de enseñanza*. Este subsistema no agota los procesos educativos que tienen lugar en el individuo; probablemente, no contiene el potencial de eficacia decisivo en procesos educativos fundamentales, como el campo de las actitudes o el de la internalización de normas morales. Pero su necesidad y su influencia real en la capacitación de los sujetos son difícilmente discutibles; al menos, si miden su valor social los sujetos que no han tenido la oportunidad de participar en él.

2. En él cabe distinguir espacios para la acción racional y espacios para la acción comunicativa; y puede prevalecer la validez de una o de la otra según se focalice la atención y según sean la naturaleza de los objetivos de la acción y los componentes relevantes de las diferentes situaciones.

3. Interpretar exclusivamente el ámbito de la educación como un espacio de acción comunicativa es entender que en ese ámbito no tiene lugar un auténtico aprendizaje de competencias, o que ninguna de las competencias que se definen pueden ser propiamente aprendidas, sino que todas, por su naturaleza, ha de ser internalizadas porque constituyen, en su totalidad, «normas sociales», comportamiento moral, cultura política y comportamiento participativo social. Es, por lo mismo, el ámbito de la didáctica, el de la adquisición de competencias cognitivas y profesionales, el que requiere un campo mayor para la acción racional, y en el que la capacitación para el ejercicio de la acción racional y para la aplicación del método racional es un objetivo patente y relevante.

4. El denominado «modelo tecnológico» de la pedagogía presenta una etiqueta que puede ser válida, excesiva o incluso equivocada, según el sentido que se le atribuya.

Modelo tecnológico 1. Toda acción educativa puede y debiera tener lugar como consecuencia de un diseño de acción racional planificada y orientada por teorías científicas. Esto es un delirio.

Modelo tecnológico 2. Toda acción educativa podría tener lugar como consecuencia de un diseño de acción racional planificada y orientada científicamente, si dispusiéramos del conocimiento y de las teorías necesarias; y tales teorías científicas son racionalmente posibles. Esto es utópico y racionalmente inadecuado, porque una parte del comportamiento humano que se modula no pertenece al ámbito de la

acción instrumental y de la racionalidad científico-técnica, sino que pertenece al mundo de la acción comunicativa y del reconocimiento intersubjetivo, cuya racionalidad no obedece a la totalidad de las reglas por las que se rige el método científico. En éste siempre rige el principio de verdad, en el otro es frecuente el principio de la aceptación.

Modelo tecnológico 3. En el ámbito de la educación es preciso introducir la racionalidad instrumental cuando los objetivos educativos, el empleo de instrumentos o las competencias que se promuevan así lo requieran, sin perjuicio de que los ámbitos motivacionales, de aceptación de roles, etc., puedan y deban ser regidos por los criterios de racionalidad propios de la acción comunicativa. Ésta es la condición para la justificación del rol del educador y la justificación de las profesiones pedagógicas. Si la acción comunicativa posee racionalidad, esto quiere decir que dicha acción no es totalmente espontánea; cabe, en consecuencia, definir un sistema de comportamientos que responda, en mayor o en menor medida, a las normas que garantizan la posibilidad real de la interacción. Por lo cual, también cabe definir un margen de competencia o incompetencia comunicativa.

Modelo tecnológico 4. Tecnología educativa es el término general con el que se designan los procesos pedagógicos; es decir, aquellos procesos que obedecen a la estructura propia de las acciones que se orientan a la consecución de fines. Conviene, sin embargo, señalar que, en ese sentido, la teoría crítica o la reflexión teórica sobre la tecnología educativa han de ocuparse: *a)* de los efectos educativos del desarrollo tecnológico (los cambios en los sistemas de ideas, valores, normas, etc.); *b)* de las aplicaciones de los sistemas tecnológicos a los procesos educativos (tecnología de la información, elaboración de materiales, etc.); *c)* de los criterios y objetivos de una educación tecnológica o de la competencia de los individuos en el uso de la tecnología; y *d)* de la reflexión sobre el concepto mismo de instrumento y su no reducción a la mera noción de artefacto o artilugio (las reglas de acción son componentes esenciales de un sistema tecnológico, y la técnica y la tecnología son, antes que nada, un sistema o curso de acción y un sistema de reglas y normas para la acción).

Modelo comunicativo 1. Todo en educación es interacción —es evidente— pero no todo es acción comunicativa en el sistema de enseñanza.

Modelo comunicativo 2. En la institución educativa la acción comunicativa es predominante, por la omnipresencia de la palabra y porque son el lenguaje y, en concreto, los actos de habla el instrumento fundamental con el que los educadores pretenden no sólo llegar a acuerdos, sino también producir influencias, ordenar, convencer... En la formación de los educadores han de ocupar un lugar de primera importancia el estudio, la observación y la práctica de la competencia comunicativa; sin olvidar que entre las fuentes de información decisivas para la formación se encuentran el libro y los medios de comunicación. En estos casos no se cumple la condición de intersubjetividad establecida por la definición de la acción comunicativa.

LA FORMACIÓN DEL ESPÍRITU Y LA CULTURA CONTEMPORÁNEA

La recuperación por Habermas del tema hegeliano de la formación del espíritu se concreta en la modernidad en la «formación de una voluntad colectiva» que

mantenga bien separadas las dos formas de racionalización. En este sentido, Habermas se introduce en los análisis de Snow sobre las «dos culturas» y el modo de superación de las mismas propuesto por Huxley: La penetración de la ciencia en el mundo social se lleva a cabo como saber tecnológico. La iluminación científica de la práctica tiene el vehículo de la «formación individual» que troquela el espíritu de los hombres de ciencia a partir de su conocimiento del cosmos, recomponiendo filosóficamente su actitud frente al mundo de la vida y alimentando la «facultad de acción ilustrada». Éste es el planteamiento de la formación universitaria a principios de siglo. La «desalienación» de la ciencia se origina en la formación individual —ésta es la opción de Humboldt—. Pero al encapsularse la ciencia en las esferas profesionales, adquiere la forma de un «saber técnico sobre procesos objetivados», alienando la formación mediante la cual aquel saber podría convertirse en saber práctico.

Habermas introduce una reflexión diferente. Toda técnica surge de la ciencia, tanto la técnica de la dominación de la naturaleza como la de la influencia en el comportamiento humano. «La sujeción de esta técnica al mundo práctico de la vida», la restitución de la capacidad de decisión y de disponibilidad de la técnica en los ámbitos de la comunicación y la reflexión entre sujetos agentes, y no meramente en el de la lógica del desarrollo tecnológico, exigen «antes que nada, reflexión científica»:

Ciertamente que entonces la formación no puede restringirse ya a la dimensión ética de la actitud personal; en la dimensión política, que es la que aquí se trata, la iniciación teórica a la acción tiene que ser el resultado de una comprensión del mundo explicitada en términos científicos. La relación entre progreso técnico y mundo social de la vida y la traducción de las informaciones científicas a la conciencia práctica no pueden ser asunto de formación privada (28).

Frente a la opción de la formación personal, Habermas introduce la «formación de la voluntad política». La razón fundamental de la insuficiencia de la formación personal es consecuencia de que el impulso del desarrollo tecnológico no se origina únicamente en la iniciativa privada, sino que también, y fundamentalmente, tiene origen en el sistema integral de las inversiones públicas del Estado; de ahí, el necesario carácter político de las medidas de equilibración entre el desarrollo tecnológico y las exigencias prácticas del mundo de la vida. Introduce una distinción neta entre el *poder de disposición*, como producto nítido, directo y propio, resultante de las ciencias empíricas, y la *facultad de acción ilustrada*. Tal acción no es una acción técnica más, sino el tramo activo de un proceso que toma inicio en una «discusión políticamente eficaz» que ponga en relación «racionalmente vinculante» el potencial social del saber y el poder prácticos y el potencial social del saber y el poder prácticos. En tal debate social, el político ha de encontrar la dirección que marcan los intereses sociales, a la luz de lo que es técnicamente posible y factible. Hoy, estima Habermas, la dirección del desarrollo tecnológico está regida por intereses para los que no se exige justificación pública. El descubrimiento de tal dirección no es asunto científico,

(28) Habermas, J. *Progreso técnico y mundo social de la vida*, p. 123. Cfr. «Positivismo, pragmatismo, historicismo», en *Conocimiento e interés, op. cit.*, pp. 165-192.

sino reflexivo; no es competencia de especialistas, sino de la voluntad colectiva formada políticamente, y esa formación política no se origina en la difusión del saber técnicamente utilizable. Configurar el contenido de tal formación es el cometido pedagógico propio de la cultura tecnológica que no se reduce al saber técnico, sino a la reflexión sobre la razón y el sentido de la evolución cultural dentro del mundo de la vida, y con especial atención a las demandas del bienestar de la comunidad, para no quedar absorta en la alimentación de la mera neurosis del progreso técnico. Diríamos que se propone una nueva definición de progreso, en el que se incluye, en la cual la ciencia y la técnica aportan el potencial de saber y poder acerca de lo que es factible respecto a cómo querríamos vivir. Por este camino ni se hurta a la sociedad la libertad de elegir el modo de vida para todos, ni se dilapida el saber científico y el poder técnico.

Precisamente, el sentido no personal del análisis habermasiano nos aleja de una teoría de la educación entendida como «perfeccionamiento individual». Nos acerca, por el contrario, al núcleo mismo del problema de la socialización del hombre, como ya hemos dicho. Tal socialización no es un mero proceso y una característica individual, sino una categoría del comportamiento social.

De ahí que el meollo del problema se concentre en el planteamiento de las relaciones entre el carácter científico y el liderazgo político, entre la competencia científico-técnica y la decisión política. Este problema se constituye como tal como consecuencia de la evolución sociocultural y se recrudece después de la Segunda Gran Guerra, sobre todo, por la tecnificación de los procesos de gestión y por la tecnificación del aparato de defensa.

Opciones clásicas

1. El *decisionismo*. El ámbito de la razón queda del lado del especialista en procesos; al político le queda la ficción del poder decisorio que rellena el hueco que deja la racionalidad en su avance de dominio sobre procesos y organización de medios. Se trata de decidir entre valores y convicciones que no soportan la argumentación concluyente ni la discusión vinculante; tan sólo cabe una soledad instintiva de voluntad firme y prudente.

2. La *tecnocracia*. La decisión en cuestiones prácticas escapa al político, en la medida en que se «pueda racionalizar» el proceso en zonas de incertidumbre; a él le quedan la condición de «órgano ejecutor de una administración racionalizada» y los huecos de decisión ficticia que deja el dominio todavía imperfecto de la racionalidad. Ambos sistemas suponen una coacción técnica de la práctica y la no atribución de carácter reflexivo al sistema de intereses sociales. Entre otras, surgen dos reflexiones críticas fundamentales:

a) Epistemológicamente, ambos planteamientos suponen la existencia de continuidad en la forma de racionalidad que se aplica a las cuestiones científico-técnicas y a las cuestiones prácticas. Habermas es contundente: «Sobre sistemas de valores, lo que quiere decir, sobre necesidades sociales y situaciones objetivas de la conciencia, sobre las direcciones de la emancipación y de la regresión, no puede hacerse ningún enunciado vinculante en el marco de las investigaciones que amplían nuestro poder

de disposición técnica» (29). Si esto es cierto, se invalida el modelo tecnocrático; pero si no encontramos otro modo de reflexión, otra forma de pensamiento para la «clarificación racional de las cuestiones prácticas», caemos en el modelo «decisionista», en el que la racionalidad se encuentra claramente interrumpida.

b) Entre el sistema de intereses sociales, la formulación de los problemas prácticos y el método de racionalidad existe una interdependencia. La magnificación del método científico como fuente técnica de decisión práctica es consecuencia de los intereses que determinan la trama social objetiva y la no exigencia natural de los problemas mismos. El predominio de esa urdimbre de intereses y de esa técnica invalida funcionalmente el sistema tradicional de valores; inversamente, las técnicas pueden transformar la trama, produciendo nuevos valores funcionales.

3. *El pragmatismo.* Vincula críticamente las funciones del especialista y las del político. El desarrollo de nuevas técnicas queda guiado por la demanda que tiene origen en la reflexión del sistema de valores sociales que produce necesidades; al tiempo, el sistema de valores acepta el control que sobre el mismo produce la racionalidad técnica que estudia la posibilidad histórica de satisfacción. El sistema técnico queda dirigido por el sistema social y el sistema de valores sociales pierde su dogmatismo ideológico.

Mirados atentamente los tres planteamientos, la función del público es la de legitimar los líderes mediante actos plebiscitarios; éstos señalan las personas que no vinculan con las líneas de los programas (los políticos hablan de deber moral). La elección democrática se reduce a «aclamación» y no a la vigilancia reflexiva ni a nada que pueda, en verdad, denominarse participación en las decisiones. Cabe la legitimación de la práctica política; la racionalización sólo la aporta el elemento tecnocrático que contienen todos los modelos.

Desde un punto de vista educativo, esta apreciación es fundamental porque deja patente lo que es y lo que no es necesario desde la perspectiva de la formación. Sí es necesario el aprendizaje científico-técnico, hasta donde se pueda llegar, de los procesos sociales, pero no se requiere «la formación democrática de la voluntad colectiva», más que en el sentido de consentir al reclamo del líder, consentir en la dirección del voto y consentir en mantener la legitimación entre plebiscito y plebiscito. No es necesaria la cultura política porque no tiene función. El pragmatismo, el que más lejos llega en la comunicación entre la ciencia y la opinión pública, reduce tal comunicación al ámbito de una «precomprensión» de sentido común, una información sobre determinaciones históricas y la hermenéutica coloquial. Aquí, el problema epistemológico anterior se completa mediante la imposibilidad de la traducción de la ciencia a la práctica, que ya anticipa el hecho de la incomunicación interdisciplinar en la ciencia. Mientras la ciencia se encuentre apresada en el objetivismo positivista, tal incomunicación entre ciencia y práctica será entendida como preservación, como que la reflexión del público viola las reglas del discurso científico-técnico y su método. Se racionaliza la situación afirmando que se trata de una división del trabajo.

(29) *Ibidem*, p. 135. Cfr. Habermas, J. (1987): «El concepto de racionalidad en sociología», en *Teoría de acción comunicativa. I: Racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid, Ed. Taurus, pp. 15 y ss.

El conocimiento científico-técnico no es un conocimiento parcial o contaminado. El análisis de Habermas es más fino. El progreso del conocimiento (incluso el progreso en conocimientos particulares, como la teoría de sistemas o las teorías de la decisión) proporciona «técnicas para la práctica política, introduciendo mejoras en los instrumentos (de decisión) tradicionales» (30).

Consistencia de efectos educativos y reproducción de caracteres sociales

El mundo de la vida tiene dos vertientes: la simbólica (lenguaje, normas, convicciones, proyectos institucionales...) y la material (todo el equipamiento de recursos materiales, tecnológicos, industriales, etc.). La reproducción de lo primero se lleva a cabo mediante la provisión del saber acumulado histórica y personalmente y que se aporta funcionalmente en la búsqueda de entendimiento y de solidaridad social. Pero la nueva situación que se constituye por la aportación de nuevos conocimientos y nuevos significados, por el descubrimiento de nuevas posibilidades de acción, al tiempo que reproduce, crea una oportunidad simbólica y material. Lo que representa la *reproducción* en el ámbito simbólico se corresponde con la *integración social* en el ámbito de la pertenencia a grupos y con la *socialización* en el ámbito de la autonomía personal. Los tres procesos tienen lugar en la interacción.

En Habermas, la acción comunicativa copa la totalidad de la reproducción simbólica en sus tres aspectos anteriormente aludidos. Al tiempo que manifiesta la riqueza de contenido y el potencial explicativo que tiene la interacción, deja vacío de potencial el resto de las clases de acción ya consideradas. No encuentran sitio las políticas culturales, el papel de los sistemas de enseñanza, los procesos de influencia, la creación de condiciones, la intervención sobre el medio, etc. Todo ello o es equipamiento cultural y reproducción material, o no es nada, porque no queda otro lugar en el que colocarlo dentro de la teoría. Se olvida que el proceso de configuración de la personalidad presenta un aspecto importante de desarrollo a partir de la transacción reflexiva entre el individuo y su entorno, sin que exista una comunicación interpersonal propiamente dicha; que en el mismo aprendizaje del lenguaje se contiene buena parte de la asimilación del sistema simbólico; que la acción comunicativa puede establecerse, del mismo modo que entre interlocutores, en transacción con instrumentos para la transmisión simbólica, consecuencia de la introducción del mediador instrumental que es la escritura y que son los medios de comunicación (de la misma manera que la manipulación de situaciones instituye un campo de problemas clasificables como de influencia social inconsciente). La acción comunicativa ha puesto de manifiesto la trascendencia de la comunicación de cara al entendimiento, el potencial antropológico de los actos del habla, pero ha dejado en la sombra el papel simbólico de la acción estratégica, el potencial antropológico del instrumento cuyo emblema es la técnica de la escritura.

Sin embargo, en algunos sitios afirma:

(30) *Ibidem*, p. 133.

- «La acción comunicativa y la acción estratégica son dos tipos de acción social.»
- «La actividad teleológica constituye, por tanto, un componente, así, de la acción orientada al entendimiento, como de la acción orientada al éxito; en ambos casos, las acciones implican intervenciones en el mundo objetivo.»
- «Las acciones instrumentales pueden, por tanto, presentarse como componentes en acciones sociales de ambos tipos.»
- «En la reproducción material del mundo de la vida, que se efectúa a través del medio de la actividad teleológica, participan tanto acciones estratégicas como acciones comunicativas» (31).

Lo que inmediatamente se deduce de estas afirmaciones es la imposibilidad de emplear a Habermas como detractor de planteamientos educativos en los que se intente, con razón, introducir el «profesionalismo» y la «tecnología» y plantear teóricamente la acción pedagógica —la acción educativa profesionalizada— como una acción preferentemente orientada a fines, procesos de influencia, acciones estratégicas, etc.; es decir, entender la Pedagogía como tecnología. Evidentemente, ello no exime a esta acción técnica ni de conciencia ni de reflexión crítica, en lo que la misma tiene de plan y de proyecto y en lo que tiene de evaluación tanto de la situación como del éxito o del fracaso. En la tecnología, como en la ciencia, caben los errores, las inadecuaciones, las incoherencias, la falta de ética, la falta de sensibilidad, la falta de imaginación y los planteamientos disparatados. Desvelarlo es una función crítica.

Lo que igualmente resulta evidente es que desde Habermas se hace imposible entender la acción educativa fuera de un contexto comunicativo y que en las situaciones pedagógicas, dado que se encuentran los interlocutores frente a frente y que su interacción se halla mediada lingüísticamente, ocupa un papel relevante la acción comunicativa, con las consecuencias que ello lleva consigo: desde la necesidad de conseguir acuerdos, a la posibilidad de movilización de las propias vivencias, con el consiguiente riesgo.

Habermas plantea el problema de la posibilidad de «provocar lingüísticamente efectos en el oyente»; lo que introduciría los actos de habla en el campo de categorías de la acción estratégica. Esta posibilidad de producción de efectos *perlocutivos* —el producto de la influencia— la considera real sí, y sólo sí, los actos de habla son aptos para la consecución de fines *ilocutivos*. La respuesta positiva sería un problema para la validez de la teoría de la acción comunicativa —mejor dicho, para su poder explicativo del orden social—. Pero también lo es el hecho de que se puedan dar influencias simbólicas que no estén mediadas lingüísticamente. El primer problema no lo resuelve; el segundo no lo atiende (32):

(31) Todas esas afirmaciones se incluyen en Habermas, J. (1982): «Observaciones sobre el concepto de acción comunicativa», en *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*, Madrid, Ed. Cátedra, p. 504.

(32) La respuesta al primer problema se contiene en esta única apreciación: «El uso del lenguaje orientado a las consecuencias no representa un uso original, sino la subsunción de actos de habla, que sirven a fines ilocutivos, bajo las condiciones de la acción orientada al éxito».

El éxito *ilocutivo* sólo es relevante para la acción en la medida en que con él se establece una relación interpersonal entre hablante y oyente, en que ordena espacios de acción y secuencias de interacción y en que, a través de alternativas generales de acción, abre al oyente posibilidades de conectar con el hablante (33).

Lo que sí pone de relieve es que la fuerza estructuradora en el alter no la adquiere la comunicación de la validez de su contenido, sino de su capacidad de generar efectos de *coordinación* en el plan de acción del otro. Los efectos *ilocutivos* los justifica por la existencia en el mundo de la vida, en el que se integran las acciones comunicativas, de «un ancho consenso de fondo».

En la intención comunicativa se incluyen tres proyectos: 1) ejecutar una acción por referencia a un sistema de normas (ya sea correcta o incorrecta); 2) proponer enunciados verdaderos, coherentes o pertinentes (verdadero o falso); y 3) exponer con autenticidad los aspectos «vivenciales» de la intención, el deseo, el sentimiento (auténtico o mendaz). A partir de aquí se descubren las funciones de los actos del habla y sus efectos sociales.

Si el tema de la acción comunicativa es sugerente para la teoría de la educación, no lo es menos el concepto de teorías reconstructivas de la ciencia; sobre todo, cuando a pesar de la referencia constante a la reflexión en la acción, se acude tan poco a la reflexión acumulada que contienen los escritos de los educadores reflexivos que en el pasado dedicaron su iniciativa y su actividad a intervenir en procesos educativos. Esto será tema de otro trabajo.

(33) *Op. cit.*, p. 500.