

FORMAS DE RACIONALIDAD FILOSÓFICA: SU IMPACTO EN LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Cristina Solange Donda, Martha Herrero,
Laura Inés García¹

En el marco de un estudio en el que se intenta reconstruir el debate actual en torno al estatuto de la actividad filosófica, así como indagar las formas de articulación entre discurso filosófico, práctica educativa, y las formas de racionalidad involucradas en las mismas; la tarea en este artículo se orienta básicamente a explicitar las formas de racionalidad que organizan el conocimiento y las prácticas (cognitivo-instrumentales, estratégicas, cooperativas, comunicativas) que los documentos inducen y fomentan.

The purpose of this research is to give an account of the current debate about the status of the philosophical activity/praxis, to examine some relevant documentation from a systematic and critical stance, and to inquire the ways in which philosophical discourse, educational practices and different types of rationality may relate.

In view of these items our task is to show the types of rationality which organize human knowledge in the realm of educational practices. Having all this in mind, we will focus on the analysis of the following kinds of rationality: cooperative, communicative, strategic and cognitive-instrumental.

Formas de racionalidad - Acción - Estrategia - Comunicación -
Autonomía.



¹ Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

1. Filosofía y racionalidad: aportes críticos de la filosofía actual

Los procesos de legitimación del conocimiento filosófico de la comunidad de expertos, característicos de cada una de las distintas "tradiciones filosóficas", instituyen pautas para la elaboración de conceptos y teorías que se difunden, a su vez, en particularizaciones "locales" a través de medios institucionales en los que aquel conocimiento es objeto de transmisión. Dar cuenta de las posibilidades teórico-prácticas de articulación entre la actividad filosófica de los expertos y sus formas particularizadas de expresión en las prácticas de la enseñanza de la filosofía en los distintos niveles educativos requiere considerar críticamente, en primer lugar, el estado del debate filosófico actual en torno a la evaluación de la actividad filosófica en cuanto a su autocomprensión. En segundo lugar, requiere dar cuenta del modo como en el interior de los aparatos institucionales encargados de la transmisión de contenidos filosóficos se produce la apropiación de aquellos discursos autorizados, es decir, las formas de reconstrucción del saber filosófico experto en el ámbito de la práctica educativa institucionalizada.

El interés en la problematización de formas específicas de articulación entre saber experto y práctica educativa radica en la posibilidad de determinar las formas de racionalidad que organizan el conocimiento filosófico y su distribución, su espacio en la cultura académica, sus efectos en la organización de las prácticas cognitivas, el lugar de su tematización en cuanto conocimiento legitimado, su articulación con otras prácticas sociales.

La exigencia del desplazamiento metodológico de una filosofía a-histórica a una filosofía crítica de la cultura se sostiene en la primacía de la práctica sobre la teoría y, al propio tiempo, implica el traslado de la atención centrada en la conciencia a la cultura y la sociedad. Así, carece de sentido que hablemos del privilegio del conocimiento y la representación *sobre* los valores y las normas. El conocimiento es entendido como producto social. Las oposiciones clásicas entre hecho y valor, teoría y práctica empiezan a quebrarse. Desde esta perspectiva, las prácticas epistémicas deben ser comprendidas, al igual que otras prácticas, en sus contextos socio-culturales.²

Habermas sugiere que la reflexión filosófica se ha movido en una dimensión en que la forma de exposición no es extrínseca a las ideas filosóficas. Así, la unidad fáctica de razón teórica y práctica -expresada a través de

² Cfr. McCarthy, Th. *Ideales e Ilusiones*. Tecnos, Madrid, España, 1992..

aquel modo individual de reflexión- exige, como afirma Habermas, una comunicación no sólo en el plano de contenidos proposicionales, sino de igual manera al nivel metacomunicativo de las relaciones interpersonales.

La concepción habermasiana de pragmática resalta el vínculo entre el lenguaje y la acción como uno de sus rasgos más significativos. La construcción de lo social y de la subjetividad son formas mediadas en y por el lenguaje. Y el rasgo que Habermas pretende destacar como lo más esencial de su pragmática es la necesidad de entendimiento, del reforzamiento de los elementos autoconstitutivos que implica el reconocimiento de los otros para lograr el propio.

En el marco de una teoría crítica de la enseñanza de la filosofía entendemos a la praxis como una empresa colectiva. Así, lo práctico se entiende como el dominio de la interacción simbólica, que consiste en estructuras de normas sociales basadas en un lenguaje corriente intersubjetivamente compartido y que abarca expectativas recíprocas con respecto a la conducta. El marco institucional de la sociedad está arraigado en la interacción simbólica.

El proceso comunicativo en el que la formación racional de la voluntad se ejercita, se erige como espacio ganado en la discusión y problematización de las diversas instancias sociales que estructuran la interacción. La racionalidad comunicativa no tiene otro telos que el destino de la democratización radical que la tarea educativa crítica permitiría.

El plano del conocimiento compartido no sólo incluye características de orden meramente cognitivo-instrumental, sino también un reconocimiento intersubjetivo de las pretensiones de validez del saber común y de su uso. Esto significa que el hecho lingüístico que vertebra las acciones sociales involucra aspectos cognitivos y determinaciones valorativas (decisiones sobre la validez). El entendimiento sólo es posible cuando los sujetos coinciden en estas dos vertientes del saber compartido.

En función del *tipo de interés* que promueve la interacción, Habermas distingue tres modelos de acción³: Acción estratégica, Acción orientada por normas y Acción dirigida al entendimiento. La primera se desarrolla a partir de intereses instrumentales comunes y de un cálculo de posibilidades de éxito. La estructura de este tipo de interacción es instrumental-teleológica. La segunda, orientada por el interés práctico, supone la competencia de roles sociales por parte de los sujetos que operan según los esquemas sistémicos del mundo social en que viven, resolviendo sus conflictos de acuerdo con las normas establecidas. La tercera aparece por

³ Cfr. Boladeras, M. *Comunicación, ética y política*. Tecnos, Madrid, 1996, p. 45 y ss.

el interés crítico emancipatorio de llegar a una resolución de problemas a través de la argumentación, del reconocimiento de la validez de los actos de habla de los interlocutores.

Sin embargo, Habermas parece centrarse en lo que él considera las dos dimensiones básicas de la interacción: 1.- la dimensión instrumental y 2.- la dimensión comunicativa.

De ahí la distinción bimembre entre *acción orientada al éxito* y *acción orientada al entendimiento*, como recuerda Boladeras. La primera se circunscribe al orden de lo teleológico-estratégico y promueve la interacción basada en intereses comunes y en un cálculo adecuado de posibilidades de éxito. La coordinación de la acción humana puede hacerse de una forma meramente instrumental en función de objetivos concretos; en cuyo caso, la coordinación requiere pocos puntos de coincidencia, de carácter técnico o estratégico (con relación a los medios para lograr la finalidad propuesta). La segunda, promueve el desarrollo del proceso cooperativo de interpretación que posibilita una comprensión de la situación común a los individuos que son afectados por ella, con lo que se produce una "*formación de la voluntad*" compartida, generadora de acuerdo. La dinámica de dicho proceso exige que los participantes compartan un mismo universo normativo (roles sociales, reglas de conducta) y expresivo (representaciones simbólico-culturales), hecho que permite el asentimiento o el diálogo crítico de las pretensiones de validez y de los actos de habla de los interlocutores.

2. Tipos de racionalidad

La "racionalidad" es un tópico siempre recurrente e inacabado de la filosofía. La tendencia de una racionalidad medio-fines o la de una racionalidad que apunte a la realización de valores ha estado en pugna insistentemente en la preocupación de los filósofos del siglo XX. Los dos tipos de *racionalidad* cuyo alcance intentamos mostrar y que son considerados especialmente en el presente trabajo son la racionalidad estratégico-instrumental y la racionalidad comunicativa, aclarando que éstas van a ser abordadas en tanto formas de racionalidad que orientan las acciones hacia el éxito o hacia el entendimiento, según sea el caso.

Una primera aproximación a estos dos tipos de racionalidad nos permite afirmar que la racionalidad estratégico-instrumental se relaciona con un saber técnico. Este sólo hace referencia al manejo óptimo de de-

terminadas capacidades, calificadas como las adecuadas para conseguir un fin dado de antemano. El uso de este saber técnico es unidireccional y/o monológico: se limita al estudio de cuáles son los medios operativos que maximizan el fin dado y, en tanto saber monológico, anula la posibilidad de la reflexión sobre los fines, porque éstos están dados de antemano. No se trataría de un saber que se constituye a través de procesos de interacción comunicativa tras los cuales fuera posible la reflexión crítica sobre el fin de nuestras acciones.

La “racionalidad comunicativa” y el tipo de acción que le es inherente, según Habermas, se diferencia de la racionalidad estratégica en que, en ésta una de las partes influye en la otra (mediante amenaza o promesa) para conseguir su objetivo; mientras que en la acción comunicativa cada parte *acepta racionalmente* seguir determinado curso de acción para alcanzar un objetivo que, gracias al discurso, es común.

Resulta evidente que las acciones comunicativas excluyen al tipo de saber monológico, ya que ponen el acento en *saberes mediados lingüísticamente*. Habermas afirma que quienes participan en procesos de comunicación adoptan una *actitud realizativa*. Esta actitud la tiene todo sujeto que quiere entenderse con otro, para lo cual expresa algo de su opinión a otro miembro de su comunidad sobre *algo* del mundo. En la medida en que hablante y oyente se entienden, reproducen su “mundo vital”, es decir, reproducen las tradiciones culturales en las que se encuentran socializados. Por esto, podemos decir que las acciones comunicativas producen un tipo de saber cuya constitución rechaza la posibilidad de tener una teoría libre de intereses. Todo conocimiento tiene que abandonar la pretensión de dar una fundamentación última y objetiva de la realidad.

Otro rasgo de la racionalidad comunicativa es el supuesto de que los sujetos, que interactúan comunicativamente, tienen *igualdad de derechos* para ejercer la crítica, es decir, la relación comunicativa se da cuando hay simetría de derechos entre el oyente y el hablante. Esto es posible, según Habermas, cuando interactuamos en una comunicación libre de dominación.⁴

Sintetizando lo que entiende por relaciones comunicativas, dice Habermas:

⁴ Cf.. Habermas, Jürgen. “Conciencia Moral y Acción Comunicativa” Traducción de R. García Cotarelo. Ediciones Península. Barcelona. principalmente pp. 19, 37, 38, 78, 112 y 159.

“...llamo comunicativas a las interacciones en las cuales los participantes coordinan de común acuerdo sus planes de acción; el consenso que se consigue en cada caso se mide por el reconocimiento intersubjetivo de las pretensiones de validez...”⁵

Una vez realizada esta aproximación a los dos tipos de racionalidad que se tendrán en cuenta para el análisis de la práctica educativa, queremos explicitar que la motivación de esta investigación es la de dar argumentos a favor de la tesis que afirma que la relación docente-alumno se encuentra atravesada tanto por la racionalidad estratégica como por la racionalidad comunicativa, y que ambos tipos de racionalidad se complementan en las acciones educativas. Para esto, en primer lugar, desarrollaremos qué entendemos por “racionalidad estratégica”, circunscribiéndola al marco de la Teoría de los Juegos; dilucidando cuáles son los aportes de este tipo de racionalidad que resultan más convenientes para comprender las relaciones educativas. En segundo lugar, haremos lo propio con la racionalidad comunicativa.

2. A: Racionalidad Estratégica

En este apartado utilizamos como marco de referencia el aporte realizado por Otfried Höffe en “Estrategias de lo humano”, donde afirma que las teorías estratégicas de acción, cualquiera sea su versión, comparten el núcleo común de ser “Teorías de la Decisión”. Con este concepto hacemos referencia a una *racionalidad procedimental*, puesto que presenta modelos de decisión en tanto cálculos de utilidades y consecuencias sobre una base de alternativas y objetivos dados.

2. A. a: La Teoría de los Juegos

Esta teoría se encuentra conformada por los siguientes elementos característicos:

a) los jugadores: los actores que toman decisiones de acuerdo a los objetivos que persiguen, y actúan según sus reflexiones sobre los medios.

b) las reglas: establecen el tipo y las normas del juego, ya que éstas condicionan las posibilidades de comportamiento de los jugadores

⁵ Habermas, Jürgen. “Conciencia Moral y Acción Comunicativa” Traducción de R. García Cotarelo. Ediciones Península. Barcelona. pág. 77

y, de acuerdo a ellas, se van a determinar las ganancias y las pérdidas para cada actor.

c) el resultado final o las ganancias: las utilidades que se reparten o los resultados de las partidas.

d) las estrategias: los planes alternativos de acción permitidos por las reglas. Las estrategias son ideadas teniendo en cuenta las posibles acciones de otro jugador y/o de nuestro contrincante.

A partir de la enumeración de estos elementos notamos que no se habla de un actor que maximiza sus utilidades, sino más bien de actores que, para maximizar sus objetivos, tienen que especular acerca de las posibles acciones de "otro". Todos los jugadores son autointeresados, y para cumplir sus objetivos desarrollan estrategias de acción que, según sea el caso, pueden entrar en conflicto con las estrategias de los otros jugadores. Otra característica predicable de los jugadores es la *igualdad de derechos* que tienen, porque ellos se encuentran igualmente condicionados a cumplir las mismas reglas de juego.

Al considerar estos elementos, podemos establecer el siguiente criterio de racionalidad para evaluar sus acciones: "elige la estrategia que, dentro del marco de las reglas del juego y teniendo en cuenta los contrincantes, ofrece el resultado más favorable".⁶ Este criterio de racionalidad se refiere a las estrategias que un jugador puede elegir, no hay racionalidad deliberativa respecto del fin, éste es considerado como un dato dado de antemano, que no precisa de reflexión.

En este contexto, la pregunta es: ¿qué elementos de esta teoría pueden ser calificados como de escasa relevancia para el estudio y análisis de las acciones que se realizan en la interacción educativa?:

▪ En la práctica educativa existen ciertas cuestiones que no admiten formalización y/o cuantificación, ya sea 1) porque se trate de cuestiones básicamente cualitativas, o 2) que se trate de cuestiones que admiten formalización a costa de una simplificación distorsionante de la realidad social. Esta afirmación puede ser sostenida a pesar de utilizar elementos lógicos más complejos para lograr formalización.

▪ La teoría de los juegos aplica el criterio de racionalidad al campo de alternativas que un jugador elige en beneficio de su autointerés. Con esto, se reduce la racionalidad al cálculo de los medios; es decir, a las estrategias de acción posibles. El fin pasa a ser considerado como pre-

⁶ Höffe, Ottfried *Estrategias de lo Humano* Traducción de Ernesto Garzón Valdés. Editorial Alfa. Buenos Aires. 1979 pp. 61-62

racional y dado de antemano, con carácter de indiscutible. En las prácticas educativas es necesario dejar de considerar que el fin es un dato indiscutible, porque esto resta la responsabilidad respecto del fin y elimina la posibilidad de abordar críticamente a los objetivos de una práctica educativa concreta.

▪ La racionalidad estratégica de los juegos considera como variable el auto-interés de cada jugador, a su vez, tiene en cuenta las relaciones de fuerza que condicionan las posibles negociaciones de los actores. Por “relaciones de fuerza” se “... designa no sólo el poder físico [...] sino también todo aquello que promueve la imposición de los propios intereses en la situación de competencia...”⁷ Si aplicamos sin más este modelo de decisión a un ámbito ético-político (como por ejemplo, la educación) tenemos como consecuencia que este tipo de interacción puede aumentar las desigualdades de las partes, llegando incluso a someter y/o explotar a los jugadores que no tienen un status de poder “favorable”. Para evitar estos extremismos de la racionalidad estratégica será preciso limitar su utilización y considerar que la reflexión del fin es una necesidad ineludible.

▪ Por último, otra de las tesis que no sería adecuada para el análisis de la práctica educativa, es la que afirma la posibilidad de participar en juegos de suma constante. Recordamos que aquí la distribución de las ganancias se realiza de modo tal que las ventajas que obtiene un jugador, el otro contrincante las pierde; esto es así porque se analiza juegos donde los actores son antagonistas perfectos.

En la práctica educativa, si bien reconocemos que co-existen intereses diferentes, no por esto afirmamos una oposición diametral entre los jugadores. Digamos que la práctica educativa es un “juego” donde a partir de una estrategia, los “jugadores” con intereses distintos pueden obtener ganancias.

Pasemos ahora a dilucidar cuáles son los elementos de esta teoría que nos proporcionan datos interesantes para el análisis de la práctica educativa:

a) Debido a que los juegos de sumas constantes no son adecuados para el análisis de nuestro objeto de estudio; podemos recurrir a la teoría de los juegos de suma no constante. Este tipo de juegos nos puede servir para analizar las prácticas educativas, porque en estos juegos hay varios

⁷ Höffe, Ottfried *Estrategias de lo Humano*. Traducción de Ernesto Garzón Valdés. Editorial Alfa. Buenos Aires. 1979 p. 71

jugadores con diversos intereses que, a pesar de ello, interactúan realizando negociaciones, para que la distribución de las ganancias sea favorable para todas las partes. También nos sirve porque aquí estamos considerando al otro jugador como un sujeto que tiene la capacidad de realizar estrategias de acción. De esta forma el "otro" entra en el cálculo de mis estrategias, resultando que la realización de la maximización de mis utilidades son condicionadas y/o limitadas por este "otro". Para el análisis de la práctica educativa estas ideas son adecuadas, ya que no podemos pasar por alto el hecho de que interactuamos con otros sujetos; que tienen la capacidad para idear estrategias de acción.

b) Cuando entramos en la consideración del "otro" es interesante rescatar lo que se predica de éste en la teoría de los juegos. Aquí se afirma que es un sujeto autointeresado. Con esto se elimina la posibilidad de operar con sujetos altruistas y, a su vez, eliminamos la posibilidad que en nuestro juego intervengan sujetos egoístas radicales. En la práctica educativa es necesario suponer que existe autointerés por parte de los sujetos, ya que gracias al mismo es posible plantear el movimiento de la empresa educativa, sin apartarse de un sentido común básico.

c) La teoría de la acción estratégica rescata un factor que en el análisis de la práctica educativa no tiene que escaparse de nuestra indagación (por más que éste haya devenido "natural" por la frecuencia con la que lo vemos operar). Este elemento es la ineludible aceptación de reglas para jugar. La práctica educativa es una práctica institucionalizada y por lo tanto, se encuentra atravesada por reglas que configuran toda su estructura. Estas reglas establecen modos de comportamiento correcto e incorrecto, es decir, condicionan a los actores en sus posibilidades de actuación. Es importante reconocer la mediación de las reglas para poder plantear que los actuales juegos no son estados "naturales" inmodificables, sino que son juegos que devinieron naturales en la concepción de los sujetos.

d) Otro aspecto interesante a tener en cuenta de esta teoría es que, si bien se afirma que la práctica educativa está mediada por reglas, de esto no se sigue que los jugadores pierdan su libertad para realizar acciones estratégicas. Este punto es sumamente importante cuando consideramos la posición del docente dentro del juego. La actividad del docente está reglada no sólo institucionalmente sino también por el Estado y por la sociedad; y, a pesar de todos estos condicionamientos, se puede afirmar que el docente no pierde su libertad, esto es, su autonomía para el ejercicio de su actividad.

2. B: Racionalidad Comunicativa

Recordamos que la "racionalidad comunicativa" va a ser abordada desde lo que Habermas entiende por acciones orientadas al entendimiento. Este autor dice "...llamo acción *comunicativa* a la situación en la que los actores aceptan coordinar de modo interno sus planes y alcanzar sus objetivos, únicamente, a condición de que haya o se alcance mediante negociación un *acuerdo* sobre la situación y las consecuencias que cabe esperar [...] Se da por supuesta la estructura teleológica de acción, en la medida en que se atribuye a los actores la capacidad, para realizar acciones orientadas a un objetivo y para llevar a cabo sus planes de acción [...] El *modelo de la acción orientada al entendimiento* tiene que especificar las condiciones para conseguir un acuerdo comunicativo según el cual *alter* puede ajustar sus acciones a las de *ego*..."⁸

Tanto la racionalidad estratégica de la teoría de los juegos, como la racionalidad comunicativa, hacen referencia a *acciones coordinadas* de los sujetos. Ahora bien, veamos sucintamente cuáles serían las condiciones para que *alter* y *ego* puedan conseguir un acuerdo comunicativo:

a.- Condiciones generales de simetría: La simetría es entendida como el *reconocimiento recíproco*, entre hablante y oyente, de *igualdad de derechos y deberes* a través del discurso. La idea de la simetría hace hincapié en el derecho que goza cualquier sujeto (capaz de hablar y actuar) de participar de una argumentación racional. Se dice que un sujeto participa de una discusión genuina cuando cuestiona una afirmación, cuando introduce una afirmación y cuando manifiesta sus deseos, posiciones y necesidades, *sin ningún tipo de coerción*.⁹

A partir de la reciprocidad en el reconocimiento entre hablante y oyente, es posible afirmar que las partes orientan sus actos de habla al entendimiento mutuo, dejando de lado la pretensión de querer influir sobre el otro empíricamente para conseguir la satisfacción de intereses propios. La simetría de derechos nos permite concebir al proceso de comunicación como aquél proceso que busca de manera cooperativa, esto es, *sin coerción*, la verdad.

b.- La condición de la "actitud realizadora": para predicarse de alguien la posesión de una "actitud realizadora" es necesario que éste parti-

⁸ Habermas, Jürgen. "Conciencia Moral y Acción Comunicativa" Traducción de R. García Cotarelo. Ediciones Península. Barcelona. pág. 156-157

⁹ Habermas, Jürgen. op.cit., p. 112

cipe en acciones comunicativas. La participación es entendida como la comprensión, el entendimiento que tiene alguien de algo que se dice y/o se le dice. La "participación" en una comunicación es como "entrar en el discurso" involucrándose en lo que se dice, esto es, abandonando la posición de observador externo privilegiado.

Quien participa en un proceso comunicativo desde una actitud realizadora lleva a cabo "...el cambio entre la tercera persona o actitud objetivadora, segunda persona o actitud reglada y primera persona o actitud expresiva..."¹⁰ Este "cambio" entre los tres tipos de personas es motivado porque el sujeto quiere entenderse con *otro* (segunda persona) y por esto se ve obligado a expresar algo de *su* opinión (primera persona) sobre *algo* del mundo (tercera persona).

Esta articulación entre los tres tipos de persona ayuda a mostrar cuáles son las distintas *pretensiones de validez* que tiene una acción comunicativa (la veracidad - que se corresponde con su mundo de vivencias, la legalidad - cuando nos adecuamos a las normas comunicativas, la verdad - que se corresponde con el mundo de hechos) Estas pretensiones de validez, excluyen a las posturas monológicas para la búsqueda de la verdad, porque se plantea la posibilidad y necesidad de la valoración crítica, de la reflexión sobre los enunciados emitidos para evaluar si son sinceros, legales y verdaderos. Esta valoración crítica permite alcanzar un "consenso motivado racionalmente", es decir, un consenso que se considera como el resultado de acciones comunicativas (acciones que no usan la coacción para convencer), como el resultado de procesos de entendimiento entre un alter y un ego.

Esta comprensión/entendimiento entre el hablante y el oyente muestra su participación en una tradición cultural común, que Habermas nombra como "*trasfondo del mundo vital*". La observación que Habermas hace del "mundo vital" en relación con la "acción comunicativa" puede servirnos para aclarar lo que se viene desarrollando: "...la acción comunicativa puede entenderse como un proceso circular en que el actor es dos cosas a la vez: es el *iniciador* que domina situaciones con acciones de las que es responsable; y al propio tiempo, es el *producto* de tradiciones en las que se encuentra, de grupos solidarios, a los que pertenece y de procesos de socialización, dentro de los cuales crece..."¹¹

¹⁰ Habermas, Jürgen. op. cit. p. 38

¹¹ Habermas, Jürgen. op. cit. p. 159

c) La condición del “discurso”: Esta es la última condición para que *alter* y *ego* puedan conseguir un acuerdo comunicativo.

A continuación explicitaremos, por un lado, c.1. Por qué surge la necesidad de una argumentación racional intersubjetiva y, por otro lado, c.2. Cuáles son las consecuencias de la participación con esta argumentación.

c.1 Para representar experimentalmente el momento en que surge la necesidad de la argumentación racional, Habermas recuerda la fase de la adolescencia en la que se tiene una *posición hipotética* frente al mundo vital como consecuencia de haber perdido su vigencia natural. Esta posición hipotética hace referencia a la mirada *cuestionadora y/o problematizadora* que adopta un sujeto frente a la validez de lo que se predica en la praxis comunicativa cotidiana. El sujeto hace una distinción entre “vigencia” y “validez”, considerando que para superar esa actitud problematizadora frente al mundo vital es necesario que éste se le presente como “válido”.

Cabe aclarar que si el mundo vital adquiere validez es porque el sujeto tiene un “*comprensión descentrada del mundo*”. Cuando alguien tiene una “comprensión descentrada del mundo” es porque integra las perspectivas del hablante con las del mundo. A este tipo de comprensión hay que pensarla directamente relacionada con la “actitud realizadora”, porque, dice Habermas, que esta comprensión nos permite articular las tres perspectivas del hablante y del mundo, por ejemplo, frente a la naturaleza exterior podemos tener no sólo una posición *objetivadora*, sino también una *normativa* y otra *expresiva*.¹² El hecho que tengamos una “comprensión descentrada del mundo” implica que, por medio de procesos comunicativos (discursivos), recuperamos al mundo vital en tanto *válido* para nosotros.

c.2. Consideremos ahora cuáles serían las consecuencias de participar en una argumentación racional. Vimos que una vez que se adopta una actitud problematizadora frente a las evidencias del “mundo vital” la única alternativa que nos queda es apelar a la “validez” de ese mundo. Esta apelación nos exige reflexionar de manera crítica sobre aquello que ponemos en duda, esto es, nos exige dar razones a favor y en contra de su aceptación o rechazo de una determinada visión del mundo. En este contexto, cuando argumentamos en apoyo de algo, nos comunicamos intersubjetivamente para llegar a un acuerdo. Por esto, el consenso alcanzado expresa una voluntad conjunta genuina, donde cada sujeto expresa su

¹² Cf.. Habermas, Jürgen. op. cit. p.161

propio punto de vista y mediante la discusión alcanzan un acuerdo común en el que todos participaron de forma activa.

Por último, cabe mencionar que se supone que cada sujeto es un sujeto autónomo, ya que cuando éste deja de considerar la “vigencia” de las normas porque le resultan dudosas y apela a encontrar la “validez” de las mismas (para salir de ese “estado de crisis”) por medio de la reflexión crítica, se puede decir que es el momento en que pasa de la “heteronomía” a la “autonomía.”¹³

Una vez desarrolladas las ideas básicas de una acción orientada al entendimiento, examinemos qué elementos de esta “acción comunicativa” serían inadecuados para el análisis de la práctica educativa.

a) Comencemos por la condición general de la *simetría*. Esta idea, en tanto conocimiento de la igualdad de derechos y deberes de los participantes en una argumentación, no es adecuada para analizar la práctica educativa, porque creemos que la misma se encuentra configurada por mecanismos que afirman a las relaciones asimétricas.

Si planteamos la simetría como la condición que elimina de la argumentación todo tipo de coerción (oculta y/o sutil), entendiendo por “coerción” la pretensión de un sujeto de querer influir sobre otro, tampoco podríamos aceptarla ya que una comunicación liberada de tal atributo no parece posible en el ámbito de las prácticas educativas. Es posible afirmar que la práctica educativa se encuentra mediada por “relaciones de poder”, aun afirmando que los sujetos compartan formalmente “igualdad de derechos y deberes”.

b) Otro elemento inadecuado para el análisis de la práctica educativa es la de tener una comunicación libre de coerción en la que cada sujeto participa realmente, para conformar una voluntad conjunta (en la que cada uno se encuentre implicado). Dice Habermas: “...El peso se traslada, desde aquello que cada uno puede querer sin contradicción alguna como ley general, a lo que todos de común acuerdo quieren reconocer como norma universal... Desde luego (esto se lleva a cabo) sólo con una participación real de cada afectado (para) evitar la interpretación errónea de los intereses propios por parte de los demás...”¹⁴

El problema se centra, por un lado, en la exigencia de tener una comunicación libre de coerción y, por otro lado, en la conformación de una “voluntad conjunta en la que todos los afectados participen realmen-

¹³ Cf. Habermas, Jürgen. op. cit. p. 190

¹⁴ Habermas, Jürgen. op. cit., p. 88

te". En la práctica educativa, por tratarse de un ámbito que tiene un círculo de participantes bastante amplio, es difícil imaginar cuáles serían los mecanismos que permitan participar a todos los afectados realmente (considerando el concepto que "participación" que maneja Habermas). Este planteo es ideal cuando se piensa la formación de una voluntad conjunta, pero se deben evaluar sus posibilidades realizativas.

En tal sentido, rescatamos los siguientes aspectos que parecen adecuarse mejor al análisis de la práctica educativa:

- Tenemos que reconocer que nuestros deseos, necesidades y convicciones se encuentran influidos por el "*mundo vital*". Somos sujetos que estamos atravesados por factores culturales, que cuando interactuamos con otros lo hacemos desde ese contexto común y que, a su vez, este contexto común es el que posibilita la interacción, la integración social y la socialización.

- El sujeto puede ser pensado como iniciador y producto de las tradiciones culturales, ya que el hecho de reconocernos "producto" de estas tradiciones no nos quita la libertad de ser "iniciadores", renovadores (creadores) de las mismas.

- La tesis del "trasfondo del mundo vital" es valorable en la práctica educativa porque nos permite afirmar que nada está dado con certeza absoluta, puesto que no existe un "ojo de Dios" ni un acceso privilegiado a la verdad. En este sentido, al introducir cierta contingencia en la práctica educativa, es posible plantear procesos de aprendizaje y/o modificación de objetivos, los cuales serán entendidos como la "iniciación" y/o renovación" de la práctica educativa.

3. Conclusión

Así, la racionalidad estratégica y la racionalidad comunicativa pueden complementarse de manera no contradictoria en la práctica educativa. El punto de partida es reconocer que esta práctica, desde un *punto de vista analítico*, puede ser dividida en dos componentes: a) uno pragmático y b) uno ético. Con a) nos referimos a la búsqueda de la concreción de los objetivos que se propone la Educación. Dice Höffe "...la pragmática busca un procedimiento racional que guía [la traducción del objetivo] en la praxis histórica..."¹⁵ Para responder a este componente de la práctica, la

¹⁵ Höffe, Ottfried *Estrategias de lo Humano*. Traducción de Ernesto Garzón Valdés. Editorial Alfa. Buenos Aires. 1979. p. 102

“racionalidad estratégica”, en tanto cálculo para la maximización de los objetivos, nos basta. Por otro lado, con el componente b) hacemos referencia a los problemas que exigen la justificación de los objetivos de la práctica educativa, esto es, la necesidad de la valoración crítica de los presupuestos de la misma. Para responder a este componente de las prácticas vemos que con la racionalidad estratégica no podemos llegar muy lejos, puesto que necesitamos un tipo de racionalidad que tenga las características de lo que llamamos “racionalidad comunicativa”.

Agnes Heller apoya la tesis que concibe a estos dos tipos de racionalidad de manera conjunta. Para esto trae a colación un concepto de “trabajo” que no se limita a seguir reglas de tipo técnico, sino que además se plantea como una actividad social (*energeia*). Dice Ágnes Heller que “...aunque el don de Prometeo debe ser completado con el de Zeus (la racionalidad finalista con la racionalidad valorativa, la *techné* con la *energeia*); los dos juntos consuman la humanización-socialización en nuestra naturaleza interna...”¹⁶

De modo análogo, concebimos a la educación como una coordinación de acciones humanas para conseguir determinados objetivos. Cabe destacar que la coordinación de las acciones se encuentra mediada (siempre y de manera inevitable) por “relaciones poder” y, que las acciones humanas son entendidas como estratégico-comunicativas.

Cuando hacemos referencia a las acciones que tienden a un objetivo queremos resaltar que la educación se encuentra inscripta en un espacio ética y políticamente configurado en tanto las acciones educativas son acciones políticas que contemplan, de un modo o de otro, la satisfacción de los intereses sociales expresados en un contexto socio-cultural.

Bibliografía

Foucault, Michel (1979), “Verdad y Poder” en *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid.

_____ (1991), “Autobiografía”, Revista La Letra A, Buenos Aires.

_____ (1988), “El sujeto y el poder” en DREYFUS, H. y RABINOW, P. *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, UNAM, México.

¹⁶ Heller, Agnes. *Aristóteles y el mundo antiguo*. pp. 305 y 307

- Habermas, Jünger. (1984), *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*, Ediciones Península, Barcelona.
- _____ (1998), *Facticidad y Validez*, Ed. Trotta, Madrid.
- _____ (1990), *El pensamiento postmetafísico*, Taurus. Méjico.
- _____ (1989), *El discurso filosófico de la modernidad*, Ed. Trotta, Madrid.
- _____ (1984), *Ciencia y técnica como ideología*, Tecnos, Madrid.
- _____ (2000), *Aclaraciones a la ética del discurso*, Ed. Trotta, Madrid.
- Heller, Agnes. (1979) *Aristóteles y el mundo antiguo*, Ediciones Península, Barcelona.
- Höffe, Ottfried (1979), *Estrategias de lo Humano*, Editorial Alfa, Buenos Aires.
- McCarthy, Th. (1992), "La crítica de la razón impura. Foucault y la escuela de Frankfurt" en *Ideales e Ilusiones*, Tecnos, Madrid.