

UNIVERSITAT DE BARCELONA

DEPARTAMENT DE TEORIA I HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

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

PARTICIPACIÓN, ACCIÓN COMUNICATIVA Y
EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

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

Presentada por: ANA AYÚSTE GONZÁLEZ

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

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
METODOLOGÍA	15
1. LA REVOLUCIÓN TEÓRICA DE LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA.....	23
1.1. Cuestiones previas.....	23
1.1.1. El significado como concepto fundamental y el sujeto como generador del conocimiento.....	27
1.1.1.1. El interaccionismo simbólico en Mead: espíritu, persona y sociedad.....	28
1.1.1.2. La Psicología Popular de Bruner: cultura democrática	35
1.1.2. La concepción interactiva del aprendizaje	45
1.1.2.1. Sobre la competencia cognitiva	46
1.1.2.2. Sobre la competencia lingüística	53
1.1.2.3. Sobre el desarrollo del juicio moral.....	59
1.1.3. La perspectiva dual de la Teoría de la Acción Comunicativa	67
1.1.3.1. Sistema y mundo de la vida.....	68
1.2. Conceptos fundamentales de la Teoría de la Acción Comunicativa	75
1.2.1. Racionalidad instrumental y racionalidad comunicativa.....	78
1.2.2. Teoría de la argumentación.....	87
1.2.3. Pretensiones de validez.....	93
1.2.4. Relaciones con el mundo y aspectos de la racionalidad de la acción.....	106
1.2.5. Lenguaje y modelos de acción	121
1.2.6. La problemática de la “comprensión” de las ciencias sociales	127
1.2.7. Características de una situación ideal de habla	137

2. FREIRE Y LA TEORÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS.....	143
2.1. La naturaleza política de la educación	149
2.2. Educación bancaria versus educación liberadora	157
2.3. Diálogo, educación y cambio social.	166
2.4. El rol del educador crítico.....	172
3. MODERNIDAD RADICALIZADA Y SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN	179
3.1. Radicalización de la modernidad	184
3.2. Modernización reflexiva y sociedad del riesgo	189
3.3. Reflexividad del yo, momentos decisivos y sistemas expertos	193
3.4. Conciencia práctica, confianza básica y dialéctica del control	198
3.5. El yo como proyecto político	202
3.6. Capacidades intelectuales: clave del éxito de la economía informativa	208
3.7. La educación ante la fragmentación social y las nuevas desigualdades educativas.....	213
3.8. Democracia procedimental, poder comunicativo y educación.....	218
4. DIÁLOGO, EDUCACIÓN Y CAMBIO SOCIAL: HACIA UN MODELO COMUNICATIVO DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS	227
4.1. Del modelo compensador al modelo comunicativo de educación de personas adultas	233
4.1.1. Aproximación al modelo compensador.....	235
4.1.2. Aproximación al modelo comunicativo.....	245
4.2. Aprendizaje instrumental, aprendizaje dialógico	254

4.3. Interacciones.....	263
4.3.1. La reglas del discurso pedagógico	266
4.3.2. Interacciones exclutoras, interacciones transformadoras	274
4.3.3. La interacción entre la cultura oficial y las culturas locales.....	289
4.4. Inteligencia cultural y habilidades comunicativas	297
4.4.1. Sobre la Inteligencia Académica	300
4.4.2. Sobre la Inteligencia Práctica	305
4.4.3. Sobre la inteligencia cultural.....	310
4.5. Principios para fundar una comunidad comunicativa de aprendizaje.....	318
4.6. Los movimientos sociales contra las tendencias colonizadoras del sistema	330
4.7. Entre el sistema y el mundo de la vida: la función de los educadores	336
CONCLUSIONES	351
A) Conclusiones en torno al marco teórico	356
B) Conclusiones en torno al modelo comunicativo de educación de personas adultas	375
BIBLIOGRAFÍA.....	383

INTRODUCCIÓN

Mi interés por el mundo de la educación de personas adultas nace en un grupo de alfabetización de mujeres de la Escuela de Adultos de La Verneda-Sant Martí, cuando todavía era estudiante de Pedagogía. Desde entonces mi vida se halla estrechamente vinculada a este ámbito de la educación. De hecho, una parte importante de mis mejores amigos y amigas, experiencias y sentimientos se la debo a esta relación. Con esta tesis he querido contribuir de alguna forma a su desarrollo. Soy consciente que no aportaré ni una mínima parte de lo que yo he aprendido, pero, a pesar de ello, me atrevo a pensar que colaboraré en alguna medida a impulsar un modelo de educación de personas adultas que confíe en las personas y aspire a mejorar la sociedad.

En un primer momento, me propuse hacer una clasificación entre modelos de educación de personas adultas que caracterizara experiencias que generan participación social y aprendizaje y otras que las inhiben. Pero, desde mi relación y experiencia en proyectos participativos me resultaba difícil acercarme a otras realidades que se me presentaban de entrada poco atractivas. Así, que opté por ver cómo podía contribuir a fundamentar teóricamente una perspectiva emancipadora de la educación de personas adultas basada en el diálogo y la solidaridad.

La educación de personas adultas precisa del desarrollo de un modelo teórico capaz de fundamentar su dimensión transformadora. Las teorías del déficit y el modelo compensador que han dominado parte de la producción teórica y práctica de la educación de personas adultas han conceptualizado un proceso educativo que se orienta a la adaptación del sujeto a la sociedad y a su cultura y no tiene en cuenta su capacidad para promover acciones de cambio. La visión de la persona adulta que no ha participado en procesos de escolarización como alguien que no ha desarrollado suficientemente sus capacidades produce, como consecuencia, un tipo de educación basado en las relaciones de poder y en la jerarquía del conocimiento. La falta de confianza en las capacidades cognitivas de las personas se extiende, en muchas ocasiones,

a la falta de consideración de sus cualidades para la participación social y democrática. Este hecho reduce las posibilidades de organizar democráticamente muchas prácticas sociales, entre ellas, la educativa.

Una perspectiva emancipadora de la educación de personas adultas ha de apoyarse necesariamente en las capacidades cognitivas y sociales del sujeto que aprende y actúa. Esta es una de las razones por las que la orientación comunicativa del proyecto de Habermas y la concepción dialógica del aprendizaje de Freire son los pilares fundamentales de esta tesis. Desde diferentes áreas de conocimiento, ambos comparten su confianza en la persona para dirigir el curso de los acontecimientos sociales y su proyecto de vida personal.

En la primera parte de esta tesis, vemos como la *Teoría de la Acción Comunicativa* de Habermas nos ayuda a superar todos aquellos planteamientos que han limitado su visión de la sociedad a la función y al poder de las instituciones o las estructuras sociales (funcionalismo, estructuralismo, postestructuralismo, etc.). La concepción dual del proyecto habermasiano que concibe la sociedad a partir de las interacciones que se producen entre *sistema* y *mundo de la vida* es capaz de explicar procesos de cambio social. La naturaleza de dichas interacciones determinará si una acción concreta va orientada a la reproducción y a la legitimación de las relaciones de poder o, si por el contrario, pretende profundizar en las relaciones democráticas y producir efectos transformadores. Por esta razón, Habermas se empeña en caracterizar la "*situación ideal de habla*". Las interacciones que se guían por las condiciones ideales del discurso consiguen escapar del impulso regulador del sistema y de las relaciones de poder implícitas en gran parte de las relaciones humanas.

Con el concepto de "situación ideal de habla" Habermas sitúa, por un lado, la comunicación en el centro de las relaciones sociales, institucionales y personales y, por otro, plantea qué requisitos básicos ha de cumplir una situación comunicativa para que se dé en condiciones democráticas y asegure,

así, la *intercambiabilidad universal de roles dialógicos*. Todas las personas han de contar con las mismas oportunidades para participar en aquellos procesos discursivos y de toma de decisiones que de alguna manera afectan a sus vidas y, han de poder desempeñar indistintamente y, en las mismas condiciones, los roles de emisor y receptor.

Una de las ventajas del planteamiento de Habermas, a diferencia de los proyectos clásicos de la modernidad, es su interés por definir *los aspectos procedimentales* que han de regir las relaciones personales e institucionales de acuerdo a una orientación democrática y no en concretar un proyecto de sociedad determinado. Este hecho impide que se le pueda acusar de presentar otra propuesta de futuro que acabe en una nueva versión totalizadora de la sociedad en función de una cosmovisión o de una ética particular. De esta forma, Habermas responde a los ataques que las tendencias postmodernas han lanzado a los ideales ilustrados y a las perspectivas utópicas de la modernidad, sin necesidad de abandonar el proyecto moderno en torno a *la radicalización de la democracia* y a principios como los de igualdad, justicia o solidaridad.

La educación moderna, heredera en parte del proyecto ilustrado, se ha visto también sometida a este tipo de cuestionamientos. Por un lado, las teorías de la reproducción, influidas por la tradición funcionalista y estructuralista de las ciencias sociales, han evidenciado la naturaleza política de la educación, identificándola como un proceso de transmisión de la cultura y de los valores sociales hegemónicos encaminado a crear una falsa conciencia en los grupos subordinados para que acepten su situación social de desigualdad. Sin embargo, al analizar la dimensión política de la educación en un único sentido, no han tenido en cuenta su potencial transformador. Por otro, los discursos postmodernos han concebido las relaciones educativas en términos exclusivamente de poder y han omitido, así, una perspectiva más amplia de la educación en la que cabe tanto procesos de dominación como de emancipación. En este contexto, la propuesta habermasiana nos sirve para

conceptualizar un modelo teórico de la educación de personas adultas que se apoya en una perspectiva crítica de la sociedad y de la acción humana y nos permite superar, al mismo tiempo, las limitaciones de aportaciones anteriores de la pedagogía crítica y las acusaciones a las que se ha visto sometida desde planteamientos como los que acabamos de comentar.

La "situación ideal de habla" aplicada a la educación, da como resultado un modelo educativo que se edifica sobre las bases de la confianza en las personas como sujetos de aprendizaje y transformación social y de la educación como un proceso comunicativo que se orienta según una serie de principios democráticos. Así entendida, la educación puede promover prácticas educativas que contribuyan a hacer efectiva la radicalización de la democracia. El ejercicio democrático que se practica en las instituciones o proyectos educativos se hace extensible a otras esferas de participación ciudadana. Las personas se autoperciben capaces de influir y modificar sus relaciones y actúan en consecuencia para cambiar sus condiciones de vida tanto en la esfera pública como privada.

En la segunda parte de este trabajo analizamos como la perspectiva liberadora de la educación de Freire nos ofrece la posibilidad de profundizar en algunos aspectos clave para el desarrollo de este modelo. Al haber situado la comunicación en el centro mismo del proceso educativo, el aprendizaje a través del diálogo se considera el eje vertebrador de aquellas prácticas educativas que aspiran a promover procesos de emancipación social y personal. El *aprendizaje dialógico* va más allá del reconocimiento de que todas las personas han adquirido a lo largo de su vida saberes, experiencias y habilidades que han de ser la raíz de futuros aprendizajes, supone que esos saberes o experiencias son tan válidos y requieren el mismo nivel de elaboración que los que cuentan con la aprobación social. Así, las personas que aprenden no se sitúan en una posición de inferioridad frente al saber académico o experto, sino que contribuyen con sus aportaciones a la

construcción del conocimiento y a la realización de aquellos proyectos personales y sociales que deciden compartir.

Las condiciones en las que ha de producirse el aprendizaje dialógico en Freire coinciden en unas ocasiones y se complementan en otras con las que Habermas plantea para una "situación ideal de habla". Freire concibe la educación como un *diálogo entre iguales* en el que la persona descubre sus potencialidades y asume su papel en la sociedad como sujeto activo. Paralelamente al proceso de autodescubrimiento y gracias a las interacciones que la educación posibilita, las personas analizan, interpretan, contrastan y revisan sus ideas sobre el mundo. De esta manera, superan el sentimiento de culpa y de inferioridad y se perciben como sujetos con las mismas capacidades que los grupos privilegiados, por lo que dejan de justificar su situación de desventaja aludiendo a causas naturales o convencionales y reivindican para sí las mismas oportunidades para intervenir en el curso de los acontecimientos.

El aprendizaje dialógico no ha de entenderse de forma antagónica a otro tipo de aprendizajes. En ocasiones se ha presentado de forma dicotómica el aprendizaje dialógico y el instrumental. Como si el primero aglutinara aquellos aspectos relacionados con el desarrollo de las habilidades sociales (participación, sentido crítico, etc.) y/o personales (autonomía, autoestima, relaciones interpersonales, etc.) y, el segundo, hiciera referencia básicamente a los aprendizajes de carácter académico o técnico (lecto-escritura, comprensión matemática, conocimiento de las ciencias, etc.). Sin embargo, tanto desde la perspectiva comunicativa de Habermas como desde la dialógica de Freire, esta dicotomía no se sostiene. La *racionalidad o el aprendizaje instrumental* no deben desvincularse de la *racionalidad o el aprendizaje comunicativo*, si pretendemos promover prácticas sociales y educativas basadas en el conocimiento de la realidad, en el entendimiento mutuo y en la transformación social.

En el momento en el que el aprendizaje instrumental se desprende del aprendizaje comunicativo se prioriza el éxito y la eficacia por encima del acuerdo y las relaciones cooperativas. En el caso contrario, las consecuencias no son menos desdeñables, el aprendizaje instrumental cuando se opone al comunicativo, tiende a agudizar todas las facetas de la desigualdad social. El advenimiento de la *sociedad de la información* ha puesto de manifiesto la importancia de las capacidades cognitivas y de aprendizaje para el éxito de los procesos económicos y sociales. Una de las causas que más inciden en la fragmentación de la población viene determinada actualmente por el acceso del que disponen las personas a la formación y a la información.

Las personas con menos nivel de instrucción o aquellas que no cuentan con las habilidades necesarias para conectarse a los flujos de información que circulan por los diferentes entramados de la red social se están viendo desplazadas a los márgenes de los procesos de participación social y económica. Por esta razón, conviene integrar los aprendizajes instrumentales a los comunicativos. Optar por una *concepción comunicativa de la educación* no significa renunciar a adquirir aquellos conocimientos y habilidades que precisa el desarrollo real de la sociedad, sino abordar desde una perspectiva dialógica la formación integral de la persona, en la que se incluye, por consiguiente, desde los aspectos académicos a los de participación social y al desarrollo del sentido crítico y solidario.

En la tercera parte de esta tesis hemos analizado las características de la sociedad actual. Un planteamiento educativo emancipatorio, comprometido con el momento sociohistórico en el que se desenvuelve, se ha de hacer eco de aquellas aportaciones teóricas que nos ayudan a comprender y a analizar la realidad social con el mayor número de elementos. Nos encontramos ante una situación de profunda transformación, en la que asistimos a una nueva fase de la modernidad o *modernidad tardía* (Giddens, Beck, Habermas) y al desplazamiento de la sociedad industrial por la sociedad informacional (Castells). Estos cambios introducen nuevas necesidades y aportan

posibilidades inéditas de incidencia en el terreno de la acción social y, por ende, de la acción educativa.

La modernidad tardía que se inaugura a finales de siglo XX, se caracteriza por la *reflexividad* de todos los procesos de modernización. Las formas de organización y los valores tradicionales se han visto desplazados por una diversidad creciente de sistemas de participación y de estilos de vida. El concepto de riesgo y la aparición constante de múltiples opciones gracias al desarrollo de la ciencia y de la técnica hacen que la persona se vea sometida a una necesidad permanente de toma de decisiones. Para ello deberá formarse una opinión bien fundada. Las personas que puedan recurrir a los sistemas expertos y/o aquéllas, que por su nivel de conocimientos puedan obtener por sí mismas la información necesaria, tendrán una situación de privilegio con respecto a aquellas que no dominen el acceso a las vías de información, el lenguaje experto o los conocimientos y habilidades necesarias para formarse una opinión autónoma y crítica. La educación y los procesos de comunicación en general adquieren una importancia vital. El éxito del proyecto moderno o, lo que es lo mismo, la radicalización de la democracia depende, en buena medida, de la distribución universal e igualitaria de la educación y de la información, así como de nuestra capacidad para desarrollar un modelo educativo que se oriente según las condiciones ideales del discurso y sirva de base permanente tanto para el aprendizaje como para futuras experiencias de participación social.

En la última parte de este trabajo, el análisis y la reflexión en torno a los aspectos anteriores, nos ayudan a plantear un modelo de educación de personas adultas que se inscribe en una perspectiva crítica de la educación, y pretende contribuir al proceso de radicalización de la democracia. Al situar la comunicación y el aprendizaje dialógico en el centro de este modelo, hemos acordado en denominarlo: *modelo comunicativo de educación de personas adultas*.

Este modelo se basa en la confianza en las personas como sujetos capaces de aprendizaje y de acción. Supera, por tanto, los planteamientos de las teorías del déficit en relación a la evolución de los procesos cognitivos de la adultez, que han fundamentado una noción compensadora de la educación de personas adultas, y las concepciones elitistas de la democracia, que han obstaculizado la participación de determinados sectores sociales al considerarlos carentes de la preparación necesaria.

Por último, apuntamos algunas de las características más significativas del modelo comunicativo de la educación de personas adultas, que desarrollamos en el curso de este apartado: la naturaleza del *aprendizaje dialógico*, las bases de un nuevo concepto de *inteligencia cultural* y de *habilidades comunicativas*, el análisis de las *interacciones* que motivan o inhiben procesos de aprendizaje y participación, un planteamiento de organización y gestión democrática que gira alrededor de la realización de una *comunidad comunicativa de aprendizaje*, el papel de los *educadores y educadoras críticas* o, la función social de un movimiento de educación de personas adultas en torno al concepto de *poder comunicativo*.

Metodología

La tesis que aquí presentamos es un trabajo teórico que combina el estudio de las contribuciones más relevantes que están produciendo actualmente los autores más significativos en ciencias sociales (Habermas, Giddens, Beck o Bruner) con la perspectiva de la pedagogía crítica de Freire y la voz de los actores sociales o participantes en procesos de formación de personas adultas. Para ello, hemos utilizado la lectura de la obra de los autores a partir de fuentes primarias y hemos recogido las interpretaciones de los participantes a través de una serie de investigaciones recientes que hemos elaborado desde el Centre de Recerca d'Educació de Persones Adultes de la Universitat de Barcelona al que pertenezco, a partir de ahora CREA.

En relación a la bibliografía referida a los autores de las ciencias sociales nos hemos basado en sus últimas obras porque representan, en todos los casos, una clara evolución de su pensamiento y cuentan con el reconocimiento de la comunidad científica internacional. Por ejemplo, en el caso de la obra Habermas, que es uno de los pilares teóricos más importantes de esta tesis, hemos acudido a sus aportaciones a partir de 1981, momento en que sale a la luz su Teoría de la Acción Comunicativa y modifica parte de sus planteamientos anteriores. Con la Teoría de la Acción Comunicativa, da un giro desde la teoría del conocimiento a la teoría de la comunicación y supera los errores que cometió en *Conocimiento e Interés* (1968), que es, por otra parte, una de las obras más conocidas y citadas de Habermas a pesar, que él mismo, ha reconocido sus fallos. En ella, se propone desarrollar una nueva perspectiva de la teoría crítica, basándose en la constitución del conocimiento a través de intereses. Sin embargo, en su desarrollo queda atrapado en las mismas categorías de la filosofía de la conciencia que pretende superar. Con la Teoría de la Acción Comunicativa y sus obras posteriores intenta demostrar el potencial emancipador de la acción social entendida en términos lingüísticos. Del resto de autores (Giddens, Beck) hemos leído todas sus obras traducidas al castellano desde principios de los años noventa que es cuando alcanzan un

lugar destacado en el debate intelectual y empiezan, por otra parte, a interesarnos.

La lectura de Freire nos ha resultado fácil. En mi caso, desde que empecé mis estudios en la Facultad de Pedagogía en la que se inició mi interés por su teoría educativa, que me llevó a acercarme a la educación de personas adultas, y durante todos mis años de experiencia profesional y social en este campo, en el que Freire es una referencia obligada, hasta ahora que, como profesora de esta facultad, he tenido la oportunidad de explicarlo en mis clases, he tenido tiempo de estudiar a fondo toda su obra.

De los otros autores y autoras que citamos (Vygotsky, Luria, Bruner, Scribner, Mead, Schütz, etc.), hemos escogido aquellas lecturas que nos han servido para fundamentar algún aspecto concreto de esta tesis, pero, en todo caso, siempre hemos recurrido a sus obras originales y no a la lectura de fuentes secundarias que pudieran conducirnos a errores de interpretación.

Antes de pasar a explicar las justificaciones metodológicas para hacer uso de las comprensiones de los actores sociales y el contenido concreto de las investigaciones en las que nos hemos apoyado, presentamos las hipótesis que han orientado este trabajo:

1. Los desarrollos actuales de las ciencias sociales conciben la sociedad desde perspectivas duales, en la que el sistema (estructuras) y el mundo de la vida (sujeto) interactúan. En este sentido, la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas nos sirve para desarrollar una nueva concepción de la educación de personas adultas basada en el diálogo y en las posibilidades de acción y de transformación social del sujeto en cooperación con otros.
2. La perspectiva dialógica de Paulo Freire aporta las bases necesarias para desarrollar, conjuntamente con las últimas aportaciones de las ciencias sociales, una nueva perspectiva crítica de la educación de persona adultas

que pone el acento tanto en el aprendizaje como en la participación autónoma y creativa de los sujetos.

3. Estamos asistiendo a una fase de radicalización de la modernidad en la que la reflexión y la comunicación humana son los factores más importantes de la acción social. En este contexto la educación cobra un papel relevante no sólo por su función ilustradora, sino por su capacidad para promover el debate público y los procesos de participación social.
4. El advenimiento de la nueva sociedad de la información agudiza los procesos de exclusión social de aquellos sectores de la población con menos recursos formativos. El éxito de la economía informacional depende, en gran parte, de las habilidades comunicativas y de la capacidad para tratar y procesar la información que las personas sean capaces de desarrollar.
5. La educación de personas adultas precisa de un modelo teórico-práctico que se apoye en las capacidades universales de las personas y en el diálogo como principio metodológico y organizador del aprendizaje.

La aportación metodológica más novedosa de este trabajo la constituye el interés por introducir la interpretación de los participantes para desarrollar un modelo educativo que pueda considerarse fruto del diálogo y del consenso entre la producción teórica de los sistemas expertos y la que proviene del mundo de la vida. Es habitual en pedagogía los planteamientos teóricos e, incluso, las experiencias prácticas que plantean la necesidad de abordar el estudio de la educación a partir de la relación dialéctica entre teoría y práctica. Sin embargo, no podemos decir lo mismo sobre la motivación de incorporar la opinión de los participantes para organizar la acción educativa o el estudio de la misma.

Los planteamientos actuales de investigación en ciencias sociales señalan la necesidad de contar con la opinión y con la interpretación que los participantes

hacen de su vida cotidiana y de su propia realidad para elaborar un conocimiento más profundo y exacto de lo que acontece en el seno de las instituciones, de los grupos sociales y de las relaciones interpersonales. De esta manera, podemos superar una de las dualidades más habituales en las ciencias sociales como es la que viene representada por la relación sujeto-objeto, propia del paradigma positivista de la ciencia, e introducir la voz y los intereses de los participantes en los procesos de legitimación científica. Toda persona que domine un lenguaje natural puede en virtud de su competencia comunicativa comprender y hacer comprensibles a otros, es decir, interpretar, cualquier expresión con tal que tenga sentido (Gadamer).

El concepto de acción comunicativa (Habermas) aplicado al ámbito de la investigación social implica tratar a los participantes como sujetos de la investigación. Lo que significa, por una parte, que no pueden ser considerados como un objeto científico al que se puede observar, estudiar y tratar independientemente de sus propias interpretaciones y, por otra, que el investigador no tiene una situación de privilegio en relación a la comprensión de la realidad social que se dispone a estudiar. Esto es, no podemos hablar de un desnivel metodológicamente relevante en función de la posición que ocupan unos u otros, sino de calidad de los argumentos que emplean.

Por otra parte, no podemos obviar que buena parte de la producción científica en ciencias sociales recoge, analiza y sistematiza el comportamiento de los actores sociales en relación con su mundo y con otros sujetos de su entorno. Si aceptamos la hipótesis de que las personas, cuando actúan, dan sentido a lo que hacen y son capaces de explicar por qué lo hacen, una teoría de la acción ha de prestar atención al punto de vista subjetivo ya que de lo contrario pierde el elemento que remite al mundo de la vida y a la experiencia cotidiana. Mantener el contacto con el mundo subjetivo es la única garantía de que el mundo de la realidad social no será reemplazado por un mundo ficticio e inexistente construido por el observador científico (Schütz). Los actores sociales experimentan en sus prácticas y se avanzan con sus conceptos

preteóricos a la sistematización posterior que realizan las diferentes teorías sociales. En el lenguaje natural encontramos aquellos problemas y cuestiones que preocupan al conjunto de la sociedad y que han de considerarse la base del desarrollo de los debates teóricos y de las investigaciones de disciplinas que tienen como objeto de estudio comprender la realidad social y el funcionamiento de las personas en dicha realidad (Austin, Wittgenstein). Por consiguiente, si queremos conocer con detenimiento la realidad a estudiar, necesitamos desarrollar metodologías científicas que nos permitan incluir, desde el principio, el sentido común y el mundo de la vida (Bruner, Schütz) de los participantes en el proceso de producción y de validación científica.

El mundo subjetivo de las personas, que se diferencia del mundo objetivo y del mundo social porque sólo ellas tienen acceso a su contenido, depende de factores que no son visibles a primera vista. Ante una determinada acción caben múltiples interpretaciones. A menudo, los observadores hacen interferencias a partir de las tipificaciones de su propio contexto cultural, sin embargo, sólo podemos conocer la interpretación correcta preguntándole a los propios actores (Gadamer). La educación de personas adultas se ha organizado tradicionalmente sobre la base de las interpretaciones que políticos, teóricos y profesionales han hecho al respecto. Programas, prioridades, currículums, metodologías u horarios se han diseñado en base al conocimiento de múltiples sistemas expertos, pero éstos, en general, han obviado la visión de los participantes. El planteamiento teórico y metodológico de esta tesis intenta corregir este fallo.

Las interpretaciones de los actores recogidas en esta tesis provienen de diferentes investigaciones que hemos realizado desde el CREA a partir de los criterios metodológicos que acabamos de exponer. Estas nos han sido de gran utilidad para determinar en buena parte el modelo de educación que más se ajusta a las necesidades e intereses que expresan los participantes en sus reflexiones y conversaciones, para ejemplificar situaciones que han sistematizado algunas teorías y, por último, para mostrar que el saber teórico

en ciencias sociales se halla, en muchas ocasiones, en forma de saber preteórico en el lenguaje natural y en las interacciones comunicativas.

A continuación pasamos a presentar las diferentes investigaciones que hemos utilizado fundamentalmente en el último apartado de esta tesis. Hemos seleccionado frases y fragmentos de textos de entrevistas, tertulias (debates entre grupos naturales de personas) y relatos de vida que se realizaron a diferentes personas en el curso de las mismas cuando éstas nos han parecido relevantes o que podían ilustrar mejor nuestra explicación. Las frases han sido transcritas literalmente con la finalidad de respetar la voz de los participantes. Por mor a la simplicidad, cada vez que utilicemos una cita de estas frases lo indicaremos con las siglas que hemos creado expresamente a partir del título de la investigación de referencia y, que en esta ocasión, hemos resaltado en negrita para llamar la atención.

De la investigación cualitativa sobre *Participación y no Participación en la Formación de Personas Adultas en Catalunya (PEA)*, (1994-1996)¹, cuyo objetivo fue estudiar las causas que motivan o inhiben la participación de las personas adultas en procesos de formación, hemos elegido algunos fragmentos de tertulias y relatos que se pasó a personas implicadas en experiencias educativas y a otras que no lo estaban. De forma resumida, algunas de las hipótesis que guiaron este estudio fueron: a) la sociedad de la información genera un aumento espectacular de la participación en cursos de formación de personas adultas, b) la participación en la educación de personas adultas está relacionada con la posición social, en especial con el nivel de estudios, la ocupación, el género y la edad y c) la pretendida falta de motivación o de inferioridad cultural de las personas que no participan inhibe todavía más su participación. Las conclusiones a las que llegamos corroboraron en gran medida las hipótesis de partida. La participación está

¹ Esta investigación fue elaborada por el CREA como respuesta a la demanda hecha por el Instituto de Investigación de la UNESCO y por el Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya.

estrechamente vinculada con las posiciones sociales dominantes y existen un tipo de interpretaciones e interacciones que barran la participación de los sectores más desfavorecidos y otro, que la incentivan. Las metodologías cualitativas empleadas en este estudio fueron: las tertulias, los relatos de vida cotidiana y el estudio de casos.

A partir de la investigación sobre *Habilidades comunicativas y desarrollo social (HC)*, (1995-1998)² indagamos sobre la clase de habilidades que emplean las personas para resolver las situaciones a las que se enfrentan cotidianamente. La hipótesis que guió este trabajo fue que todas las personas tienen capacidades y han desarrollado habilidades para actuar eficazmente en su entorno a pesar de que la sociedad no las priorice o no las valore suficientemente. La conclusión más interesante a la que llegamos nos ha servido para convencernos de que las personas tienden a resolver situaciones problemáticas a través del diálogo y de la interacción con otras personas. A nivel metodológico las técnicas cualitativas empleadas fueron: las tertulias, los relatos de vida cotidiana, la entrevista y la observación comunicativa.

Del estudio sobre *Mujer y Arte Contemporáneo en los Centros de Educación de Personas Adultas (MAR)*, (1998-2000)³ hemos utilizado algunos fragmentos de tertulias, entrevistas en profundidad y relatos de vida cotidiana con participantes para conocer sus reflexiones sobre el arte y las grandes producciones culturales y estéticas en relación a su propia cultura. En concreto esta investigación pretende analizar la comprensión del arte por parte de personas sin un alto nivel de formación y elaborar una serie de orientaciones didácticas de acuerdo con sus intereses e interpretaciones.

² Esta investigación ha sido realizada por grupos y personas de diferentes universidades: CREA, Universidad del País Vasco, Universidad de Palmas de Gran Canarias, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Valladolid, Universidad Autónoma de Barcelona, Universitat de València y por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y, financiada por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica (DGICYT).

³ Este estudio se inscribe en el programa europeo Sócrates y lo realizan la Federación de Asociaciones Educativas y Culturales de Personas Adultas (FACEPA), el CREA y diferentes organizaciones europeas: Hjorring Seminarium (Hjorring, Dinamarca), Ergon k.e.k. (Atenas, Grecia) y Cork Institute of Technology (Cork, Irlanda).

Además de las investigaciones anteriores, hemos empleado material transcrito de conversaciones entre participantes de diferentes centros de educación de personas adultas en las que debaten el contenido de la *Carta de Derechos de los Participantes (CP)* y miran de valorar su posible aplicación en las experiencias y proyectos en los que participan⁴. Estas conversaciones siguieron las pautas metodológicas de las tertulias.

⁴ Este material pertenece a un estudio a nivel europeo que está realizando la Federación de Asociaciones Educativas y Culturales de Personas Adultas -FACEPA- en colaboración con organizaciones de Bélgica y Holanda a partir de un proyecto aprobado por el programa Sócrates de la Comisión Europea.

1. La revolución teórica de la Teoría de la Acción Comunicativa

1.1. Cuestiones previas

Habermas desarrolla una teoría basada en la competencia comunicativa que le sirve de base para fundamentar su *Pragmática Universal*⁵. Parte del presupuesto universal de que todas las personas tienen capacidad de lenguaje, por lo que todas pueden participar del acto comunicativo⁶. Desde esta perspectiva, se propone investigar las condiciones universales que hacen posible la comunicación. Le interesa pues caracterizar lo que él llama "*situación ideal de habla*", que es la situación que excluye deformaciones e imposiciones propias del poder social y que confirma a los hablantes la experiencia de libertad en el intercambio de argumentos. Sólo de este modo se descubre cuál es el mejor argumento: aquél que nadie impone pero que se impone a todos. De esta manera, Habermas pretende continuar con el proyecto político de la modernidad que no es otro que la radicalización de la democracia. Para ello, se apoya en la capacidad de las personas para entenderse y llegar a acuerdos, y en la creación de situaciones comunicativas en las que esos acuerdos se toman en condiciones de democracia participativa.

⁵ La pragmática, a diferencia de la sintaxis, parte de la lingüística que estudia la relación de los signos entre sí, y la semántica, que se ocupa de la relación entre los signos y de la representación de la realidad, tiene como tarea de estudio el uso que los sujetos hacen de los signos. Así la pragmática universal pretende identificar y reconstruir las condiciones universales del entendimiento posible. En otros contextos se habla también de "presupuestos universales de la comunicación", aunque Habermas prefiere centrarse en la acción orientada al entendimiento. Parte, además, de la consideración de que las diferentes formas de acción social, por ejemplo, la lucha, la competencia y en general el comportamiento estratégico, pueden considerarse derivados de la acción orientada al entendimiento.

⁶ Habermas coincide con Chomsky, Austin y otros filósofos del lenguaje al distinguir entre los conceptos de *competencia* y *actuación*. Por competencia entienden aquel sistema de reglas que poseen todos los seres humanos y que les permite generar lenguaje. Es la capacidad de lenguaje que tienen todas las personas independientemente de la lengua que hablan o de su cultura de procedencia. Mientras que por actuación definen la aplicación de esta competencia según el contexto sociocultural y las opciones personales. Ésta será la base teórica que le permite a Habermas desarrollar su Pragmática Universal.

Para llevar a cabo su propósito Habermas elabora su teoría social en el marco de las *ciencias reconstructivas* que como la Gramática Generativa de Chomsky, el constructivismo psicogenético de Piaget y la teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg, estudian la realidad social estructurada simbólicamente. Las reconstrucciones sociales que ofrecen intentan hacer explícitas las competencias de carácter universal como es el caso del lenguaje. Con la Teoría de la Acción Comunicativa, Habermas intenta aislar, identificar y aclarar las condiciones para la comunicación humana.

A la hora de desarrollar su teoría en términos de una Teoría de la Acción Comunicativa Habermas se ve en la necesidad de plantearse algunas consideraciones previas como es el caso de admitir o rechazar el "significado" como concepto fundamental y las posibilidades de acción de los sujetos con relación al mundo de los sistemas.

Suponiendo que la sociedad se entiende como un proceso generativo de una realidad estructurada en términos de significado⁷ y, por tanto, que el sujeto dota de significado todas sus acciones, se nos presentan una serie de interrogantes a los que debemos responder: a) ¿quién es ese sujeto del proceso de generación, o no se da ningún sujeto? b) ¿cómo se explica ese proceso de generación: como actividad, como manifestación lingüística, como trabajo, como creación artística, como pulsión? y c) ¿qué relación mantiene el sujeto con su medio social? Aceptar la existencia de un sujeto implica, necesariamente, adoptar una concepción dual de la sociedad que deja de estar representada sólo por los sistemas o estructuras que la componen (Habermas 1994).

⁷ "La primera decisión en punto a estrategia conceptual, consiste en admitir u rechazar el "meaning" (significado) como concepto fundamental. Por sentido se entiende el significado de una palabra o oración. Parto pues de que no existe algo así como intenciones puras o previas del hablante; el sentido tiene o encuentra siempre una expresión simbólica; las intenciones, para cobrar claridad, tienen que poder adoptar siempre una forma simbólica y poder ser expresadas o manifestadas" (Habermas 1994:19).

Para responder a estas cuestiones hemos seguido las aportaciones de diferentes autores. Algunos de ellos constituyen pilares fundamentales sobre los que se apoya la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas, otros los hemos incluido nosotros porque creemos que complementan y, en ocasiones, enriquecen algunos supuestos de esta teoría teniendo en cuenta que el interés que nos mueve, la educación de personas adultas, no es algo de lo que Habermas se ocupe directamente. En relación a la primera pregunta ¿quién es el sujeto del proceso de generación del conocimiento? Mead y Bruner ponen en el centro de sus teorías el concepto de significado. Para ambos autores el significado proviene de los procesos de interacción social mediados simbólicamente y se ha de entender en el marco de una cultura determinada. La construcción de significados a través del lenguaje pone en evidencia la capacidad de los sujetos para actuar autónomamente y para crear nuevas posibilidades de acción. A la pregunta ¿cómo se produce el acto mismo de conocer y en qué condiciones se desarrolla el proceso de aprendizaje? Han sido autores como Piaget, Vygotsky, Chomsky o Kohlberg los que nos han ayudado a entender cómo las personas disponen de una serie de competencias básicas que son universales y que les permiten aprender y construir conocimiento a través de procesos de interacción social. Por último, a ¿qué tipo de relación mantiene el sujeto con su entorno? Nos hemos basado en la concepción dual que sostiene Habermas para analizar las interacciones entre sistema y mundo de la vida como componentes de la sociedad. En la medida que el mundo de la vida aparece al mismo nivel que el sistema es posible reconocer la capacidad de los sujetos para transformar sus condiciones de vida.

El interés por responder a estas preguntas es doble, por un lado, nos interesa demostrar cómo todas las personas están dotadas de capacidades universales por lo que ninguna de ellas puede ser excluida de los procesos de formación de opinión y de toma de decisiones y, por otro, observar cómo la realidad social es fruto de los procesos de interacción en los que las personas crean autónomamente y en colaboración con otros miembros de su entorno sus

estilos de vida. Desde el punto de vista de un enfoque educativo, que pretende apoyarse en una teoría de la comunicación en los términos que Habermas la plantea, es esencial reconocer las premisas anteriores para desarrollar un modelo educativo que confía en las capacidades de los sujetos para aprender y para gestionar sus proyectos de participación social y cultural.

Todavía hoy la educación de personas adultas está impregnada por las teorías del déficit que consideran a los participantes como personas sin las facultades suficientes para participar críticamente en la evolución de la sociedad. Los responsables de la educación no entran en diálogo con ellos porque consideran que no pueden aportar información relevante para organizar sus procesos de formación o de participación social a causa de su falta de conocimiento y de habilidades. Sin embargo, el problema no está en la falta de capacidades de los sujetos para actuar racionalmente en la gestión de los proyectos sociales o de la vida pública, como demuestran diariamente en sus vidas cotidianas, sino en un tipo de organización social en la que los sistemas (económico, político, educativo) han extralimitado sus funciones y han desplazado de los procesos de decisión al mundo de la vida.

El valor de las aportaciones de los autores que vamos a tratar en esta primera parte es que nos permiten avanzar hacia una concepción educativa que se apoya en la confianza en los sujetos y sitúa el diálogo en el centro de la acción educativa. El diálogo, en los términos democráticos que plantea Habermas, ha de ser el punto de partida y el punto de llegada. El diálogo ha de orientar todo el proceso educativo, no puede ser el colofón final de la educación. No se trata de formar a las personas hasta que adquieran los conocimientos y las habilidades suficientes para que puedan aportar ideas o participar en la gestión de sus proyectos. Las personas adultas independientemente de su nivel educativo, de su cultura, género o edad experimentan constantemente en su vida cotidiana situaciones de diálogo, de aprendizaje entre iguales, de toma de decisiones, de gestión, de cooperación y de democracia. La educación se ha de apoyar en estas experiencias para facilitar el aprendizaje y la participación social si desea contribuir al proyecto moderno de radicalización de la democracia.

1.1.1. El significado como concepto fundamental y el sujeto como generador del conocimiento

Una de las funciones de la lengua es vehicular el proceso de socialización de los individuos, dotándolos de los conocimientos y habilidades necesarias para integrarse a su comunidad de pertenencia de forma que no pierdan su capacidad de autonomía y de creatividad. A la pregunta *¿quién es el sujeto del proceso generador del conocimiento?* Habermas recurre a la obra de Mead. La explicación del proceso de socialización que presenta Mead consigue escapar de los límites de las teorías del aprendizaje que interpretan el comportamiento como un hecho objetivo al que sólo podemos acercarnos desde fuera.

Por nuestra parte, a pesar de que Habermas no las recoja, hemos introducido algunas de las aportaciones de Bruner a esta cuestión. Pensamos que complementa y enriquece algunos aspectos claves de este análisis. Bruner, igual que Mead, sitúan el concepto de *significado* en el epicentro de sus teorías. Otorgan al lenguaje un papel fundamental, del que Habermas hará uso para desarrollar su Teoría de la Acción Comunicativa. La psicología social de Mead se basa en la consideración de que las personas orientan sus acciones en función de lo que éstas significan para ellas y, en el hecho de que los significados que comparten para que sea posible la comunicación y el proceso de socialización provienen, evolucionan y se modifican en los procesos de interacción social (interaccionismo simbólico) [1.1.1.1]. Bruner critica el reduccionismo de las teorías del procesamiento de la información porque no han supuesto el avance que en sus inicios representó la revolución cognitiva y propone, en la línea de la psicología transcultural, el estudio de aquellos aspectos culturales y contextuales que explican como funcionan las personas [1.1.1.2].

1.1.1.1. El interaccionismo simbólico en Mead: espíritu, persona y sociedad

El modelo sujeto-objeto de la filosofía de la conciencia se ve atacado a principios de siglo por la filosofía analítica del lenguaje (Wittgenstein, Austin) y por la teoría psicológica del comportamiento. *Ambas renuncian a un acceso directo a los fenómenos de la conciencia y sustituyen el saber-se intuitivo, la reflexión o la introspección, por procedimientos que no apelan a la intuición. Proponen análisis que parten de las expresiones lingüísticas o del comportamiento observable y que quedan abiertos a una comprobación intersubjetiva* (Habermas 1987b:9).

Sin embargo, a diferencia del análisis del lenguaje, la teoría psicológica del aprendizaje no logra desprenderse de una metodología objetivista⁸, por lo que Habermas se ve en la necesidad de recurrir a la psicología social de Mead para aprovechar la fuerza revolucionaria de las categorías de la teoría del comportamiento. Mead analiza los fenómenos de la conciencia como productos de la interacción mediada por el lenguaje. Introduce su trabajo bajo el rótulo de "conductismo social" con el fin de evidenciar la crítica hacia la filosofía de la conciencia, pero, su planteamiento no parte del esquema de un individuo que reacciona a los estímulos de su ambiente, sino de la interacción que a lo menos dos organismos reaccionan el uno al otro. No quiere ver reducido el comportamiento a reacciones comportamentales observables.

La psicología social es conductista en el sentido de que parte de una actividad observable -el proceso social dinámico en ejecución, y los actos sociales que son sus elementos componentes- que debe ser estudiada y analizada científicamente. Pero no es conductista en el sentido de pasar por alto la experiencia interna del individuo, la fase interior de ese proceso o

⁸ El predominio del conductismo en la teorías del aprendizaje que se extendió desde los años 20 hasta los 70, a pesar de que los primeros indicios de la revolución cognitiva aparecen en los años 50, provocó una concepción mecanicista del aprendizaje que negaba la existencia de la mente, sentimientos, pensamientos, etc. De tal forma, que la idea de sujeto queda reducida a la de un organismo que reacciona ante un estímulo.

*actividad. Por el contrario, se ocupa especialmente del surgimiento de dicha experiencia dentro del proceso como un todo*⁹ (Mead 1990:55).

Mead acusa a los conductistas de su época (Wundt) la falta de explicación de cómo se produce el significado. Las leyes de asociación o el principio de contigüidad no explican el origen del universo de significados que comparte una comunidad humana y que es la base de socialización de los recién llegados. Todos ellos presupusieron espíritus o personas existentes con anterioridad para poner en marcha el proceso social.

La relación entre individuo y sociedad, una de las polémicas más viejas entre psicología y sociología, llega a su fin gracias a las aportaciones de Mead. Tanto los nominalistas, que sostenían la inexistencia de la sociedad como entidad real y el predominio del individuo sobre el grupo, como los realistas, que afirmaban la realidad sustancial de la sociedad respecto de sus miembros individuales, se apoyaban sobre la radical antinomia entre ambos términos

⁹ La naturaleza del interaccionismo simbólico se basa en tres premisas sencillas: a) el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él, b) el significado de estas cosas se deriva de la interacción social y, c) los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso. La primera premisa goza casi de una total aceptación, por lo que no nos da excesiva información sobre las aportaciones específicas del interaccionismo simbólico. Sin embargo, la segunda plantea una de las polémicas más importantes en el ámbito de las ciencias sociales. Tradicionalmente se han dado dos explicaciones diferentes sobre el origen del significado. La primera considera el significado como parte intrínseca de aquello que lo tiene, o sea, como elemento natural de la estructura objetiva de las cosas. Al ser inherente a la cosa que lo contiene, sólo necesita ser desglosado mediante la observación. El significado emana de la cosa, por tanto no es producto de ningún proceso. Este punto de vista refleja la postura del "realismo", las cosas son como son, una silla es una silla. El otro punto de vista hace derivar el significado de las emociones, sentimientos recuerdos, ideas, etc. que te evocan una cosa. El significado de una cosa no es si no la expresión de los elementos psicológicos concretos que producen significado. El interaccionismo simbólico considera que el significado tiene un origen distinto; ni lo atribuye a la estructura intrínseca de la cosa ni a los procesos psicológicos de la persona. El significado es fruto de una proceso de interacción social en el que la persona comparte y negocia significados. En el proceso de socialización la persona internaliza los significados propios de una cultura. Como sugiere la tercera premisa, el proceso de internalización de significados no significa que la persona asuma de forma mecánica los patrones de su cultura, de hecho, a partir del proceso de interpretación negocia, modifica y crea nuevos significados. Y éste, también es un punto de divergencia con otros enfoques teóricos. (Blumer 1982).

-individuo y sociedad-, que los convertía en insuperables e impenetrables. Antinomia que Mead supera a través de los siguientes supuestos:

- historicidad del individuo como autoconciencia, es decir, anterioridad histórica de la sociedad sobre las personas individuales,
- formulación de una hipótesis naturalista acerca del desarrollo del individuo autoconsciente a partir de la matriz de las relaciones sociales,
- función esencial que en la formación de la personalidad se asigna a la "adopción y a la internalización de papeles".

Podemos decir que el conductismo social de Mead trata de buscar la respuesta acerca de cómo el espíritu creador, reflexivo, responsable y consciente de sí apareció dentro de la historia natural de la conducta. Su esfuerzo reside en haber demostrado que el espíritu y la persona son emergentes sociales y que el lenguaje proporciona el mecanismo para su emergencia y es, en ese sentido, que le interesa a Habermas.

El individuo, como persona autoconsciente, sólo es posible sobre la base de su pertenencia a la sociedad. La adopción de papeles por parte del individuo en crecimiento significa la introyección de las pautas culturales que son propias, peculiares, del sector de la sociedad en que acontece su desarrollo como persona. Este análisis nos permite avanzar en el estudio del condicionamiento de la cultura de la persona. El niño forma parte de un contexto sociohistórico específico e introyecta los papeles que el ambiente y las personas que le rodean, como portadoras de formas culturales, le ofrecen. Y lo más importante, esa introyección de papeles, según Mead, es consustancial con el surgimiento de la autoconciencia. Una persona se percibe como "sí misma" después de un proceso gradual de toma de autoconciencia a través de la adquisición de los diferentes papeles que le permiten sentirse miembro de un grupo, o lo que es lo mismo, cuando aprende a distinguir el "mi" del "yo".

La transformación del individuo biológico en persona se lleva a cabo gracias a la intervención del lenguaje, en tanto que presupone la existencia de una sociedad y cultura determinada. A través del lenguaje el sujeto adquiere las pautas de conducta y los valores del grupo social al que pertenece. El lenguaje, a la vez, le permite reflexionar, discutir y renovar esas pautas de comportamiento. En el lenguaje se halla, al mismo tiempo, el medio para que la persona se integre en su contexto sociohistórico y el medio para que lo transforme y actualice sobre la base de sus necesidades e intereses.

La utilización de gestos es para Mead un primer paso en la posterior utilización de símbolos o en el uso del lenguaje en un sentido comunicativo¹⁰. La mano extendida de un niño hacia un objeto es interpretada como el deseo del niño por adquirir dicho objeto. Pero, tal significado no es subjetivo, cobra sentido en función de un contexto social dado. Este tipo de comunicación no puede entenderse como lenguaje propiamente dicho, *los significados no están todavía en el "espíritu"*, el niño no es aún una persona conscientemente comunicante. Para que los gestos se conviertan en símbolos la persona ha de ser capaz de interpretar la significación de su propio gesto. Cuando el niño advierte que su gesto provoca una reacción en el otro y es capaz de utilizar dicha reacción, podemos decir que el niño *"adopta el papel del otro"* para regular su propia conducta (Mead 1990:34).

La misma mediación del lenguaje es la que hace posible la aparición de la persona. Mead acentúa dos etapas en el desarrollo de la persona: la del juego y el deporte. En el juego el niño adopta un papel tras otro. En el deporte uno se convierte en todos los otros, en una actividad común para poder entender su

¹⁰ Mead sitúa el origen de la persona en la conversación de gestos entre animales, que involucra alguna clase de actividad cooperativa. *Ahi el comienzo del acto de uno es un estímulo para que el otro reaccione de cierto modo, en tanto que el comienzo de esa reacción se torna a su vez un estímulo para que el primero adapte su acción a la reacción en marcha. Tal es la preparación para el acto completo, que al final conduce a la conducta, que es el resultado de esa preparación* (Mead 1990:176). Tal es la consideración que tiene del lenguaje; como punto de partida evolutivo de un desarrollo del lenguaje que conduce primero a la etapa de la interacción mediada simbólicamente en términos de señales y después al habla proposicionalmente diferenciada.

papel. Aquí la persona no ha adoptado sólo el papel del otro, sino el de cualquier otro que participe en una actividad común, ha adoptado la actitud del "otro generalizado". Todas las actitudes generalizadas forman el "mí" (Mead 1990:37). Sin embargo, para Mead, la persona está formada por un "mí" y un "yo". El "yo" es el principio de acción y el impulso, constituye la parte creativa de la persona que puede transformar la estructura social.

La persona no se percibe como un acto reflejo de la estructura, en el acto de interpretación y de negociación de significados con otras personas cabe la posibilidad de que éstas transformen dicha estructura. Esto es así, gracias a que la persona tiene un concepto de "sí mismo" y es capaz de diferenciar entre el "yo" (impulso, creatividad) y el "mí" (el otro generalizado), poniéndose en el lugar de otra y observándose en relación consigo misma desde esa nueva perspectiva. Un individuo, por tanto, puede ser objeto de sus propios actos, se formula así indicaciones a sí mismo. La acción individual es una elaboración y no un mero producto que las personas llevan a cabo mediante la consciencia y la interpretación de los aspectos de la situación en la que actúan y, la acción colectiva consiste en una ordenación de acciones individuales, realizada cuando los individuos interpretan o toman en consideración las acciones ajenas.

La actitud social frente a las personas excluidas del saber académico es descalificadora. El sistema social, económico, educativo, etc. ha penalizado tradicionalmente a las personas que no han accedido a los conocimientos y habilidades propias de la cultura oficial. Ello ha contribuido a formar una imagen de la persona sin formación académica como una persona de segunda categoría, fracasada o que poco puede aportar al conjunto de la sociedad. La persona, al adoptar en este sentido la actitud del "otro generalizado", interioriza esa descalificación y asume su inferioridad, reproduciendo así la situación de desigualdad. *Una analfabeta como yo no puede hacer otra cosa que la limpieza; la gente con nivel cultural medio siempre tiende a realizarse más y a la gente*

*de un nivel bajo le cuesta más; ya no es edad para aprender*¹¹ (PEA). Estas interpretaciones que asume el "mi" como reflejo de un consenso generalizado de la sociedad producen efectos inhibidores y, además, bloquean procesos de aprendizaje y de participación social.

Sin embargo, si, como mantiene Mead, sólo tenemos en cuenta esta dimensión de la persona, no podríamos concebir una acción crítica ni una educación transformadora. El concepto de "yo" en Mead nos permite entender a la persona desde una perspectiva más amplia y abierta en la que ésta es capaz de cambiar su rol y su medio a través de una actitud reflexiva y dialogante. En este sentido, la educación ha de favorecer la superación de los estereotipos sociales que dificultan el desarrollo de la persona y promover el diálogo intersubjetivo que permita fortalecer la capacidad transformadora del "yo". Así, tenemos que uno de los aspectos claves que hemos de considerar a la hora de organizar un proceso educativo que se guíe por un interés emancipador es el conjunto y la calidad de las *interacciones* que es capaz de promover. Estas interacciones no se limitan a las que de forma natural se establecen entre educadores y educandos o entre educandos por el hecho de compartir un mismo espacio y tiempo educativo. Hemos de manejar un concepto amplio de interacciones que sume, a las anteriores, aquellas que la persona de forma individual o colectiva es capaz de establecer con otros miembros u organizaciones de su comunidad. Las posibilidades de aprendizaje y de transformación social dependen, en buena parte, de la revisión de los significados heredados culturalmente y de la construcción de otros nuevos que puedan servir de referentes en la formación de un "otro generalizado" que recoja en mayor medida la diversidad cultural y estilos de vida diferentes.

El modelo que se desprende de la concepción compensadora de la educación de personas adultas, al apoyarse en las deficiencias de las personas, genera

¹¹ Como indicamos en la metodología, utilizaremos las siglas que hemos confeccionado para hacer referencia a las investigaciones que hemos utilizado. En este caso se trata de la investigación de *Participación y no participación en la formación de personas adultas de Catalunya* (1994-1996).

una interiorización de expectativas negativas de aprendizaje y una autopercepción del "yo" basada en la ausencia de atributos (cognitivos, lingüísticos, culturales) que dificultan el proceso de aprendizaje. Esa misma falta de confianza en las posibilidades de aprendizaje es una de las razones por las que la educación ha tendido a controlar y a restringir el flujo de las interacciones. Se duda de la calidad y del alcance educativo de éstas y se priorizan sistemas de aprendizaje que giran alrededor de los educadores o de los contenidos y no del intercambio y la negociación de significados. Sin embargo, en la medida que han avanzado las teorías específicas del aprendizaje adulto y que han sido asumidas por educadores y participantes, la educación de personas adultas ha tomado un nuevo impulso. El reconocimiento de las posibilidades de aprendizaje de la persona adulta ha enterrado el mito de que las personas pierden sus capacidades cognitivas con el paso del tiempo, lo que ha provocado no sólo un cambio de paradigma teórico, sino una nueva percepción del aprendizaje.

Las expectativas positivas de aprendizaje y una autopercepción basada en las capacidades y no en las limitaciones aseguran el éxito del aprendizaje. Prácticas educativas transformadoras que tienen en cuenta estos aspectos cambian radicalmente la visión y la autopercepción que las personas tienen de sus propias posibilidades. *Se puede aprender tengas la edad que tengas; no es lo mismo la forma con la que te implicas a los trece años que a los treinta, la opción es más libre; somos capaces de hacer igual como la que sea más lanzada, pero necesitamos un empujoncito (PEA).* El potencial transformador del yo a través del diálogo y la reflexión que promueven determinadas prácticas educativas y interacciones sociales modifican las expectativas de aprendizaje y las actitudes frente al discurso generalizado o a los estereotipos sociales. *Yo a todas las personas que van por la calle y escuchara decir ¿esta persona tan grande para qué va al colegio?, me pararía y le diría por dentro mío. Hace muy bien de ir y si puede aprender cada día más, mucho mejor para esta persona. Porque a mí me ha sido muy útil; A mí no me influye en nada que toda la gente diga -esta persona grande que viene al colegio que tonta, qué ira a aprender con los años que tiene o la edad que*

tiene- lo encuentro una cosa muy simple (PEA). Este cambio puede a su vez transformar el discurso del otro generalizado. En la medida que la educación de personas adultas se libera de concepciones que la constriñen e introduce voces y mensajes diferentes va adquiriendo más aceptación social, siendo posible incrementar su incidencia. La educación de personas adultas deja de percibirse como un problema social a superar y se vive como una práctica necesaria en una sociedad que cambia constantemente y que va dirigida al conjunto de la población como proceso de crecimiento personal y de transformación social.

1.1.1.2. La Psicología Popular de Bruner: cultura democrática

La revolución cognitiva a finales de los años 50 significó en su inicio un decidido esfuerzo por instaurar el significado como concepto fundamental en psicología y desplazar así el de estímulo-respuesta. La pretensión era substituir el conductismo no reformarlo. Sin embargo, rápidamente se sustituyó la importancia del "significado H" por la "información" y la de la construcción de significado por el de procesamiento de la información. El factor clave de esta modificación fue la asunción de la computación como metáfora dominante. Cómo se crea y se atribuye significado deja de tener importancia frente al análisis de procesos de cómo se estructura el pensamiento, se almacena, combina o codifica (Bruner 1990).

Este nuevo reduccionismo proporcionó un programa sorprendentemente libertario para la ciencia cognitiva que estaba naciendo. Su grado de permisividad era tan elevado que incluso los teóricos del aprendizaje E-R y los investigadores asociacionistas de la memoria pudieron volver al redil de la revolución cognitiva, en la medida en que envolvieron sus viejos conceptos con el ropaje proporcionado por los nuevos términos del procesamiento de la información. No había ninguna necesidad de trapichear con los procesos "mentales" o con el significado. El lugar de los estímulos y las respuestas estaba ocupado ahora por la entrada (input) y la salida (output), en tanto que el refuerzo se veía lavado de su tinte afectivo

convirtiéndose en un elemento de control que retroalimentaba al sistema, haciéndole llegar información sobre el resultado de las operaciones efectuadas. En la medida que hubiese un programa computable, había "mente" (Bruner 1990:24).

Siendo la computación la metáfora dominante de la nueva ciencia cognitiva no es de extrañar que se levantaran reacciones en contra de la aceptación de los estados mentales y los estados intencionales. Con la mente equiparada a un programa no había sitio para los deseos, creencias, significados o sentimientos. Este nuevo ataque daba en la línea de flotación del concepto de agencia. Los científicos cognitivos aceptaban que la conducta estuviera orientada hacia metas (Teoría de la Elección Racional), pero muestran resistencias frente al concepto de agente que basa su acción en estados intencionales. Esta es una de las razones por las que Habermas desestima la teoría psicológica del aprendizaje y se centra básicamente en la psicología social de Mead. Sin embargo, no podemos dejar de destacar a autores como Bruner, Vygotsky, Scribner o Cole que avanzan por un camino diferente al de las Teorías del Procesamiento de la Información y que bien pueden apuntar algunas ideas que nos ayuden a comprender cómo se produce la construcción del significado y cómo podemos abordar su estudio.

El constructivismo de la psicología cultural en un sentido amplio es una expresión profunda de la *cultura democrática*. Implica conocer cómo y por qué creamos significado, hacernos conscientes de que no existe una sola forma correcta, sino que ésta está en función del contexto sociocultural en el que participa la persona. El esfuerzo de Bruner reside en fundamentar una psicología popular que tenga como base la relación entre cultura e individuo en la creación de significados. Para ello recurre a las aportaciones de la escuela rusa (Vygotsky), a los análisis de la filosofía del lenguaje (Austin, Wittgenstein) y al de las ciencias sociales en general (Mead, Schütz, Garfinkel, Goffman).

La participación de la persona *en* la cultura y la realización de sus potencialidades mentales *a través* de la cultura hacen que sea imposible construir la psicología humana basándonos sólo en el individuo, por lo que la psicología debe girar en torno a la construcción y utilización del significado que conecta a la persona con su cultura. A causa de nuestra participación en la cultura, el significado se hace *público* y *compartido*, lo que presupone una disposición para negociar continuamente posibles interpretaciones diferentes. Otra razón por la que la cultura ha de estar en el centro de la psicología es que nos permite integrar el estudio de los estados intencionales -creencias, deseos, compromisos, etc.- obviados en la psicología científica. De manera que la psicología popular es la explicación que da la cultura de qué es lo que hace que los seres humanos funcionen, dominando las relaciones e intercambios que se producen en la vida cotidiana, de tal forma que, aunque cambie, nunca se ve substituida por paradigmas científicos (Bruner 1990).

A través de la psicología popular las personas se anticipan y juzgan los elementos clave de su vida, extraen conclusiones sobre el papel que desempeñan y sobre su propia existencia. El límite de buena parte de la psicología científica radica en intentar desprenderse de la explicación que las personas hacen de sus propias vivencias, tachándolas de subjetivas. Por esta razón, Bruner intenta dotar de estatus científico al conocimiento que proviene del "sentido común". Otros autores desde diferentes disciplinas han emprendido la misma labor; es el caso de Austin (filosofía del lenguaje natural), Garfinkel (análisis de las prácticas cotidianas), Schütz (mundo de la vida) y el mismo Habermas. Con ello, se basan en la capacidad de las personas para analizar, comprender y explicar sus propias intenciones y expectativas a la luz de las acciones que realizan. Los estudios científicos no pueden, por tanto, olvidar u omitir una de las fuentes más ricas de información para comprender el comportamiento cotidiano de las personas en nombre de una pretendida objetividad.

La herencia biológica del hombre se caracteriza porque no dirige o moldea la acción o la experiencia del hombre, porque no actúa como causa universal. En lugar de ello, lo que hace es imponer límites sobre la acción, límites cuyos efectos son modificables. Las culturas se caracterizan porque crean "prótesis" que nos permiten trascender nuestras limitaciones biológicas "en bruto"; por ejemplo, los límites de nuestra capacidad de memoria o los límites de nuestra capacidad de audición. El punto de vista inverso que yo propongo es que es la cultura, y no la biología, la que moldea la vida y la mente humana, la que confiere significado a la acción situando sus estados intencionales subyacentes en un sistema interpretativo. Y esto lo consigue imponiendo patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura: sus modalidades de lenguaje y discurso, las formas de explicación lógica y narrativa, y los patrones de vida comunitaria mutuamente interdependientes. (Bruner 1990:48).

La psicología popular pone el énfasis en aquellos factores culturales y contextuales que explican cómo "funcionamos" los seres humanos. Aprendemos a organizar la experiencia, el conocimiento y a mediar con el entorno en el mismo proceso de socialización, no como resultado de un programa interno de maduración, sino como producto de las interacciones que requiere nuestra vida cotidiana en una comunidad específica. El principio organizativo de aquello que vivenciamos, conocemos y compartimos en nuestras relaciones sociales no es conceptual, sino narrativo. De ahí la importancia que Bruner concede a la narración¹² como vehículo de la psicología popular.

¹² Para Bruner la narración es un tipo de discurso que organiza la experiencia de una forma determinada y que reúne las siguientes características: a) un carácter secuencial, una narración consta de una secuencia singular de sucesos, estados mentales, acontecimientos en los que participan seres humanos como personajes o actores. Su significado viene dado por el lugar que ocupan en la configuración global de la totalidad de la secuencia: su trama o fábula; b) las narraciones pueden ser reales o imaginarias y c) están especializadas en la elaboración de vínculos entre lo excepcional y lo corriente (Bruner 1990).

La narración trata del tejido de la acción y la intencionalidad humanas. Media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más ideosincrático de las creencias, los deseos y las esperanzas. Hace que lo excepcional sea comprensible y mantiene a raya a lo siniestro, salvo cuando lo siniestro se necesita como tropo. Reitera las normas de la sociedad sin ser didáctica. (...), proporciona una base para la retórica sin confrontación. Puede incluso enseñar, conservar recuerdos o alterar el pasado (Bruner 1990:63).

Sin embargo, Bruner enfatiza una de las funciones de la narración, la de instrumento de socialización que transfiere a la persona elementos para interpretar su vida en relación a una cultura determinada, pero descuida una función de la misma importancia que la anterior. En la medida que la narración se construye en torno de las expectativas establecidas o canónicas y la desviación respecto a dichas desviaciones, *la psicología popular no se limita a resumir cómo son las cosas sino también cómo deberían ser*. El intento de explicación de lo que es y lo que debería ser permite elaborar un discurso que cuestione la realidad como algo dado, que no puede modificarse porque es independiente de las personas, y concebirla como una construcción social que está en función de nuestras propias acciones. De esta manera, la narración contiene además de elementos para la integración social, un potencial para la transformación.

La importancia que concede Bruner a la función de la narración no debe confundirse con un posicionamiento relativista frente al conocimiento o a los valores morales. El hecho de que todas las personas tengan la capacidad subjetiva para narrar e interpretar los acontecimientos históricos, así como los sucesos que acontecen en sus vidas cotidianas no significa que "todo vale". En contra de la visión postmoderna de la historia, ésta no es la suma de múltiples narrativas, tantas como personas. Las narrativas cuando entran en conflicto han de regirse por los principios básicos de la comunicación. En la medida que el acto discursivo reúne las características de una situación ideal de habla y se problematiza algún aspecto del sentido común, nos vemos obligados a apoyar

nuestras creencias, expectativas, hábitos o estilos de vida en razones que puedan argumentarse y no en base a la herencia social o a la tradición como sistemas de referencia.

Tanto Mead como Bruner centran su atención en la construcción del significado, el primero pone el énfasis en los procesos de interacción social y el segundo en la interrelación del sujeto con su comunidad en el marco de una cultura concreta. Ambos, por tanto, conceden al lenguaje como mediador una situación de privilegio. Desde esta perspectiva, Bruner nos ayuda a entender cómo las personas además de orientar sus acciones a partir de lo que éstas significan para ellas (Mead), son capaces de interpretarlas. Así, si deseamos estudiar el comportamiento humano, hemos de recurrir necesariamente al análisis y a la explicación que éstas dan de sus propias acciones. La importancia que Bruner concede al sentido común en relación al conocimiento científico, como es el caso de la psicología, es similar a la que Habermas concede al mundo de la vida en relación al sistema. Bruner además aporta a esta cuestión el análisis que realiza sobre la capacidad narrativa de los sujetos.

Bruner señala el "paisaje dual" de las narraciones: los acontecimientos "reales" pasan al mismo tiempo que una serie de acontecimientos mentales en la conciencia de los protagonistas. Las historias tienen que ver con cómo interpretan las cosas los protagonistas, qué significan las cosas para ellos¹³. Esto otorga a las historias no sólo un estatus moral sino también un *estatus epistémico*. La narración y el mismo diálogo en torno a la narración, enfrentan significados e interpretaciones diferentes, lo que nos permite acercarnos al significado subjetivo de las personas, a sus motivaciones, al sentido que

¹³ Una característica importante de la narración es que el yo está en el centro de la historia, ya sea como protagonista o como voz que narra la historia, lo que enfatiza el papel determinante de la acción humana o del sujeto como agente. Las historias bien construidas siempre constan de un actor que se mueve hacia unas metas en un contexto y con un instrumento determinados y al que se le presenta un problema. El problema consiste en un desequilibrio entre alguno de estos elementos y cómo la persona intenta resolverlo en relación a lo que considera moralmente apropiado. "*Narrar una historia supone ineludiblemente adoptar una postura moral, aun cuando sea una postura moral contra las posturas morales*" (Bruner 1990). Una historia bien contada provoca ineludiblemente la reflexión, el diálogo y el posicionamiento moral.

atribuyen a los hechos y a sus acciones y a cómo éstas definen, negocian y crean significados alternativos.

La narración nos permite conocer no sólo el proceso de objetivización, la explicación o la justificación que hacen de la historia sino además las expectativas de futuro de los protagonistas. *El yo, cuando narra, no se limita a contar, sino que además justifica. Y el yo, cuando es protagonista, siempre está, por así decir, apuntando hacia el futuro* (Bruner 1990:119). En la voluntad de apuntar hacia el futuro se halla la posibilidad de controlar el devenir, de huir de explicaciones mecanicistas o tremendistas que quieren arrebatarnos la construcción de unas relaciones personales o de una sociedad diferentes

La historia, por consiguiente, son instrumentos especialmente indicados para la negociación social. Y su estatus, aun cuando se consideren historias "veraces", permanecen siempre en un terreno a medio camino entre lo real y lo imaginario (...). Ciertamente, la existencia del relato o la historia como forma es una garantía perpetua de que la humanidad siempre "irá más allá" de las versiones recibidas de la realidad.)No será por esto por lo que los dictadores tienen que tomar medidas tan draconianas contra los novelistas de una cultura? (Bruner 1990:65).

La narración como texto pedagógico se considera uno de los recursos más significativos en la práctica de la educación de personas adultas. El relato de una historia personal o de una situación cotidiana escrita por los mismos participantes además de ser una fuente de motivación, nos permite integrar el mundo de la vida como eje del proceso educativo. Las creencias, sentimientos y expectativas sobre cualquiera de los temas narrados afloran y se vuelven susceptibles de problematización. Aquellas ideas u opiniones que se habían adoptado como propias, sin grandes cuestionamientos, se han de reflexionar y argumentar a la luz de opiniones diferentes. En el proceso discursivo que conlleva el diálogo cabe la posibilidad de cambiar las ideas preconcebidas en

base a los mejores argumentos, o como mínimo, de aceptar diferentes posicionamientos que abren un abanico más amplio de posibilidades¹⁴.

A modo de síntesis, a la pregunta cómo es el sujeto cognoscente podemos responder de la siguiente manera:

- la personalidad es el resultado de un proceso de socialización marcado por el conjunto de interacciones que establece con otros miembros de su grupo o comunidad,
- el sujeto adquiere conciencia de sí mismo a partir de la diferenciación entre el “yo” y el “mi” gracias a la adopción de papeles que le permite distanciarse de sí y reconocer, al mismo tiempo, la actitud del otro generalizado,
- la persona introyecta una serie de pautas culturales y significados, por lo que su comportamiento se ha de entender en relación a su cultura de referencia. Ello no significa que el yo sea un simple reflejo de esa cultura, por el contrario, la capacidad creativa del yo puede generar respuestas que se orienten a la transformación de aquellos valores, condiciones o relaciones que no le convienen,
- la transformación del individuo biológico en persona es posible gracias al papel mediador del lenguaje, en tanto que sirve de puente entre la sociedad que acoge a la persona y la persona,

¹⁴ A nivel pedagógico, el uso de relatos de “fragmentos del mundo de la vida” producidos por las personas adultas en proceso de alfabetización tienen la ventaja de que nos permiten: conocer el entorno subjetivo y objetivo de los participantes, acercarnos a sus motivaciones y compartir su proceso de objetivación y de reconocimiento de su propia historia. Para ver una aplicación concreta de esta práctica es interesante el artículo de García i Anguita, V.A. i Casamitjana, M. 1988. Els relats de vida en l'alfabetització de persones adultes. *Articles de Didàctica de la llengua i de la literatura*, vol. 16, pp.21-32. Barcelona: Graó.

- las personas tienden a interiorizar la imagen que reciben de sí mismas por parte de los otros y de los sistemas. Expectativas negativas del aprendizaje contribuyen a que los participantes fracasen y a la inversa,
- a través de la psicología popular las personas se anticipan y juzgan los elementos clave de su vida, extraen conclusiones sobre el papel que desempeñan y sobre su propia existencia,
- el sujeto organiza su experiencia y sus conocimientos de forma narrativa. La manera en cómo se narra una historia condiciona, en parte, la explicación, la negociación de significados de la situación y la acción. La narración como instrumento de socialización dota a la persona de los elementos necesarios para interpretar su vida,
- el sujeto siempre es el protagonista de la narración. Es un sujeto que actúa, se mueve entre lo real y lo posible. La tensión entre lo que es y lo que debería o podría ser es un espacio para la creatividad y la transformación,
- las historias tienen que ver con cómo los protagonistas interpretan las cosas, lo que otorga a las historias de un estatus epistémico que nos permite considerar el conocimiento que proviene del sentido común al mismo nivel que el conocimiento científico.

La concepción de un sujeto que reúne las características anteriores le sirve a Habermas para edificar su teoría de la acción social sobre la base de la comunicación humana y confiar en la capacidad de las personas para dirigir el curso de los acontecimientos. Por nuestra parte, a nosotros, nos permite emprender la tarea de desarrollar una teoría de la educación de persona adulta que explique las condiciones en las que se han de producir las interacciones sociales (orientadas al entendimiento) para promover el aprendizaje dialógico y los procesos de transformación social. La *relación*

intersubjetiva es el concepto clave de una teoría de la educación de personas adultas en términos de teoría de la comunicación.

Por último, el reconocimiento del valor del sentido común y el de las interpretaciones de los actores para conocer la realidad social nos permite avanzar hacia un modelo de investigación y de ciencia que devuelve a la comunidad su capacidad para comprender, valorar, debatir y construir cooperativamente la realidad social y su análisis.

1.1.2. La concepción interactiva del aprendizaje

A la pregunta *¿cómo se produce el acto mismo de conocer y en qué condiciones se desarrolla el proceso de aprendizaje?* Habermas presta especial atención al desarrollo de las capacidades cognitivas, lingüísticas y al desarrollo del juicio moral. Todas ellas tienen en común que son capacidades o *competencias universales* y que se desarrollan en procesos de interacción. El sujeto tiene capacidad para aprender y para conocer la realidad que lo envuelve gracias a su disposición biológica y a un proceso de crecimiento y de interrelación con otros sujetos y con su entorno.

Con la expresión "competencia interactiva", Habermas parte de la hipótesis que las capacidades básicas del sujeto que actúa socialmente han de estudiarse desde el punto de vista de una competencia universal, es decir, independientemente de la cultura, género, grupo social o biografía personal. La competencia interactiva ha de entenderse en términos lógico-evolutivos. En su explicación de cómo se produce esta competencia Habermas se apoya en planteamientos teóricos provenientes de la psicología, la lingüística y la sociología. Para entender la evolución de la competencia cognitiva, Habermas recurre a la concepción psicogenética de Piaget porque le interesa, en parte, entender el proceso y las capacidades que entran en juego en la constitución del conocimiento. Nosotros hemos creído conveniente ampliar esta visión a partir de las aportaciones de otros autores constructivistas como Vygotsky o Luria básicamente por dos razones: la primera, porque puede ayudarnos a enfatizar la dimensión social del aprendizaje y, la segunda, porque ofrece una explicación concreta de algunas de las características específicas del aprendizaje adulto. De hecho, las aportaciones de estos autores y las que se han desarrollado desde buena parte de la psicología y la antropología transcultural, han sido de vital importancia para superar las teorías del déficit [1.1.2.1]. En lo que respecta al desarrollo del lenguaje, la gramática transformacional de Chomsky nos ofrece elementos suficientes para elaborar una teoría de la competencia de las reglas lingüísticas como resultado de un proceso evolutivo. Los diferentes usos lingüísticos que habían sido

interpretados en términos de déficit, ahora se analizan a la luz de la diversidad de los códigos socio-semánticos [1.1.2.2]. A la hora de estudiar el desarrollo del juicio moral, Habermas se apoya en las aportaciones realizadas por Kohlberg. La concepción universal e interactiva que sostiene Kohlberg en la evolución del pensamiento moral es una de las bases de la argumentación de una ética discursiva y procedimental como la que Habermas se propone desarrollar [1.1.2.3].

1.1.2.1. Sobre la competencia cognitiva

A partir de Piaget, Habermas defiende la hipótesis de que las estructuras universales que sustentan la capacidad de conocimiento, de lenguaje y de acción se forman en un enfrentamiento, a la vez constructivo y adaptativo, del sujeto con su entorno, diferenciándose este entorno en "*naturaleza externa, lenguaje y sociedad*" (Habermas 1984:165). En este aspecto el proceso de aprendizaje es también un proceso de autogeneración, a través de él, el sujeto experimenta un proceso de formación que lo convierte en sujeto capaz de conocimiento, lenguaje y acción.

Desde esta perspectiva, el yo desarrolla su identidad a medida que la naturaleza interna se relaciona con el entorno por vía de una integración estructurada en etapas que la hace volver sobre sí misma. La competencia cognitiva se forma en el trato manipulativo con los objetos de la naturaleza externa y la competencia interactiva y lingüística se forman en el trato de sujetos socializados. El sujeto adquiere experiencia de sí deslindándose frente a lo que puede pretender objetividad, normatividad e intersubjetividad a partir de la interacción con los objetos y sujetos de su entorno en el transcurso de un proceso evolutivo¹⁵. Ese proceso evolutivo tiene como resultado que la persona

¹⁵ La psicología evolutiva, tanto la cognitivista como la psicoanalítica se apoyan en la hipótesis de que el desarrollo del yo se efectúa en cuatro etapas, que pueden caracterizarse mediante los conceptos de decentración y de deslinde del yo: a) la simbiótica, b) la egocéntrica, c) la sociocéntrica-objetivista y d) la universalista. a) Durante las primeras fases de la vida no se detecta una clara separación subjetiva entre sujeto y objeto. La simbiosis entre niño y entorno es tan estrecha, que sólo con reservas cabe hablar de un deslinde de la subjetividad. b) En la fase siguiente que coincide con la sensoriomotora y pre-operativa de Piaget, y con la anal y

adulta sea *responsable* de sus actos, que reconozca su propia subjetividad en las relaciones que entabla con su entorno. Para Habermas el desarrollo de la identidad del yo es lo mismo que el desarrollo de la capacidad de responsabilidad de la persona adulta.

La preocupación principal de Piaget se centró en el terreno de la epistemología¹⁶, o sea en cómo se generan y se incrementan los conocimientos. Partiendo de su interés por la epistemología estudió la evolución de los estados de menor conocimiento a los estados de conocimientos más avanzados. Para Piaget estudiar la *génesis* significa estudiar las características estructurales de cada etapa y estudiar los mecanismos para superar las diferentes etapas. La adquisición del conocimiento viene definida por su naturaleza biológica, constructiva e interaccionista. Cualquier conducta (motora, perceptiva, memorística,...) viene a ser un intercambio entre el sujeto y el mundo exterior (objeto) de la misma manera que las construcciones biológicas son intercambios entre el organismo y su medio ambiente. En ambos casos, se trata de adaptaciones biológicas. De tal forma que *la construcción de la inteligencia se concibe como una prolongación más de la adaptación biológica*. Este intercambio es el que describe Piaget en términos de "asimilación" y "acomodación"¹⁷. La adaptación

edípica de Freud, el niño llega a una diferenciación del yo y el entorno, pero aún no se establece el deslinde frente al entorno. Es lo que se manifiesta en los fenómenos de egocentrismo cognitivo y egocentrismo moral. El niño no puede entender, ni enjuiciar situaciones con independencia de su propio punto de vista. c) Con el inicio de la tercera etapa de las operaciones concretas y de la latencia preedípica el niño ha dado un paso decisivo en la construcción de un sistema de deslindes del yo: ahora diferencia entre cosas y sucesos perceptibles y manipulables, por un lado, y sujetos de acción junto con sus emisiones o manifestaciones susceptibles de comprensión, por otro, y ya no confunde los signos lingüísticos con el referente y con el significado del símbolo. Al volverse consciente de que su punto de vista es una perspectiva más, el niño aprende a deslindar su subjetividad frente a la naturaleza externa y a la sociedad. d) A partir de la adolescencia consigue el joven liberarse del dogmatismo de las fases evolutivas anteriores. Con la capacidad de pensar en términos hipotéticos, el sistema de deslindes del yo se torna reflexivo.

¹⁶ A Piaget le interesa fundamentalmente la construcción del conocimiento científico. Concibe cada etapa como una evolución del pensamiento descentrado que posibilita el desarrollo del conocimiento "objetivo" y "relativo" propio de la ciencia.

¹⁷ *La asimilación mental es, pues, la incorporación de los objetos en los esquemas de la conducta, no siendo tales esquemas más que la trama de las acciones susceptibles de repetirse activamente. Recíprocamente, el medio obra sobre el organismo, pudiendo designarse esta acción inversa, de acuerdo*

mental es pues, resultado de una equilibración progresiva entre *asimilación* y *acomodación* basada en una relación interdependiente entre sujeto y objeto de conocimiento.

Piaget niega, por tanto, la existencia de la objetividad en un sentido estricto, el sujeto modifica al objeto de conocimiento en función de sus esquemas o conocimientos previos. Esta posición epistemológica es la que conocemos con el nombre de "*relativismo interaccionista*" y, constituye una tercera vía entre posturas extremas, entre empiristas y subjetivistas o entre conductistas y maduracionistas. Conocer no se reduce a descubrir o a percibir las sensaciones del ambiente y tampoco es un producto de la mente humana, sino de un proceso de construcción activa por parte de un sujeto competente en interacción con otros y con los elementos de su entorno. De esta manera pone el acento en el lado activo del sujeto como protagonista del aprendizaje que tiene capacidad para conocer y crear significado¹⁸. Sin embargo, a pesar de que Piaget pone el énfasis en el proceso de interacción, se le acusa de concebir un tipo de aprendizaje en solitario, aislado, en el que la intervención externa y, por tanto, la educación, se ve obligada a asumir un papel secundario, puesto que está en función del proceso de maduración interna. Podemos decir que Piaget explica muy bien el proceso de interacción entre sujeto y objeto del conocimiento, pero no trata con la misma consideración el proceso de interacción entre diferentes sujetos que comparten y aprenden de forma colectiva. En el caso de la educación de personas adultas el aprendizaje

con el lenguaje de los biólogos, con el término de "acomodación", entendiéndose que el ser viviente no sufre nunca impasiblemente la reacción de los cuerpos que le rodean, sino que esta reacción modifica el ciclo asimilador acomodándolo a ellos (...). Dicho esto, puede entonces definirse como un equilibrio entre la asimilación y la acomodación, que es como decir un equilibrio de los intercambios entre el sujeto y los objetos (...). Es en este sentido que la inteligencia, cuyas operaciones lógicas constituyen un equilibrio a la vez móvil y permanente entre el universo y el pensamiento, prolonga y concluye el conjunto de los procesos adaptativos (Piaget 1983:18-19).

¹⁸ Para Piaget la inteligencia consiste en ejecutar y coordinar acciones, pero en una forma interiorizada y reflexiva. Las acciones interiorizadas no son otra cosa que "operaciones" lógicas o matemáticas, motores de todo juicio o de todo razonamiento (...). De lo cual se desprende que en todos los niveles de inteligencia es una asimilación de lo dado a estructuras de transformaciones, de las estructuras de acciones elementales operatorias superiores, y que esta estructuración consiste en organizar lo real, en acto o en pensamiento, y no simplemente copiarlo (Piaget 1968:36).

entre iguales es clave para entender cómo se produce gran parte de la experiencia cognoscitiva tanto en ámbitos formales como informales.

Por otra parte, la universalidad estructural de los procesos intelectuales y la explicación del desarrollo cognitivo, como etapas cualitativamente diferentes, han planteado el problema de considerar como incompetentes o deficientes los desarrollos cognitivos de los sujetos y culturas que no siguen de forma sistemática las etapas por él planteadas. De tal forma, que la pretensión de universalidad que plantea Habermas para su teoría de la sociedad, si no se rectifica en este punto, puede volverse en contra de la tesis central del desarrollo de la competencia interactiva como competencia universal. A pesar de las innumerables aportaciones de Piaget al análisis psicogenético de la competencia cognitiva, su obra no ha superado el influjo de la cultura occidental y no ha podido deshacerse de las limitaciones que impone la especificidad del aprendizaje descontextualizado, propio de las instituciones educativas.

Habermas comparte algunas de las críticas que se le han hecho a Piaget: la explicación sobre el desarrollo cognitivo como etapas cualitativamente diferentes, el énfasis en la construcción individual del conocimiento, y la tesis sobre la universalidad estructural de los instrumentos cognitivos en oposición a la diversidad funcional del funcionamiento cognitivo son algunas de las más importantes. Por esta razón, nosotros hemos querido en algunas ocasiones complementar y en otras contrastar y superar algunas de las ideas que no se ajustan adecuadamente a la concepción del aprendizaje adulto. Las aportaciones de autores como Vygotsky y Luria (1987) presentan elementos para contrarrestar la concepción evolucionista del desarrollo y del aprendizaje, poniendo en evidencia la importancia de las características del contexto y el impacto del aprendizaje escolar en la cognición.

La teoría de Vygotsky ha sido calificada por el mismo Luria de "instrumental", "histórica" y "cultural". Instrumental porque todos los procesos superiores de la

conducta, ya estén relacionados con el pensamiento, el lenguaje o la actividad motora, tienen un carácter mediacional o, lo que es lo mismo, consiste en la utilización de recursos internos que la persona va desplegando a lo largo de su desarrollo y no sólo como respuesta a los estímulos del medio. La adquisición de esos medios o instrumentos depende en gran medida del contexto social de la persona, por esa razón también se denomina a su teoría cultural. Y histórica porque recoge el sentido profesado por el marxismo, cómo los medios de producción determinan los procesos políticos, culturales y religiosos: *no es la conciencia de los hombres la que determina su ser sino, por el contrario, es su ser social (existencia) lo que determina su conciencia*. Por lo que la conciencia y el desarrollo de la persona en general serán producto de las características del medio sociocultural en el que vive a partir de una herencia filogenética determinada. Por consiguiente la competencia interactiva también es un aspecto central en la obra de Vygotsky, sin embargo, a diferencia de Piaget, podemos decir que pone el acento en la naturaleza social de esa interacción.

Una de las investigaciones más ambiciosas que inició Vygotsky y que fue acabada por Luria es la que desarrollaron en Uzbekistán (Asia Central) entre 1931 y 1932¹⁹. El objetivo fundamental de este trabajo residía en examinar el desarrollo de los procesos cognitivos en sujetos adultos que pertenecían a la

¹⁹ Esta investigación ha supuesto una de las referencias teóricas más importantes para contrarrestar el impacto de los estudios culturales basados en las teorías del déficit, que pretendían mostrar cómo los miembros de los pueblos "subdesarrollados" tenían un desarrollo cognitivo inferior al de los miembros de los pueblos supuestamente "desarrollados", nutriendo así concepciones claramente etnocentristas que justificaban la asimilación de estas culturas por la cultura occidental. En el momento de la investigación la psicología presentaba dos tendencias claramente contradictorias. Una primera tendencia era la que remarcaba las diferencias entre el pensamiento primitivo y el pensamiento moderno. El pensamiento primitivo era considerado como *mágico*, por tanto, los pueblos atrasados no eran capaces de incluirse en la cultura civilizada puesto que representaban grupos humanos deficientes. La segunda tendencia, subrayaban la similitud entre los procesos psíquicos de los pueblos considerados "atrasados" y "cultos". En esta línea, a partir de los años 30 surgieron un número importante de investigaciones bajo la denominación de "Psicología Transcultural" que tenían como objeto de estudio constatar las diferencias entre los procesos psíquicos de las comunidades en función de su diversidad cultural. Científicos como Mead, Levi-Strauss, Price-Williams, Campbell, Segal, Cole y otros, hicieron una gran aportación a la psicología al demostrar la falta de base científica de las concepciones que etiquetaban como deficientes psíquicas las respuestas por parte de los miembros de las supuestas "culturas atrasadas" a los tradicionales tests psicológicos.

misma comunidad pero que poseían distintos niveles educativos en un momento histórico en el que se habían puesto en marcha numerosas campañas de alfabetización y se implantaban nuevas formas de economía socialistas. El trabajo incluía el estudio de procesos de percepción, de clasificación, de deducción y de razonamiento lógico. Sus conclusiones generales muestran claramente que todos estos aspectos se ven enormemente influidos por el grado de experiencia educativa y social del sujeto.

La conclusión más importante de esta investigación y que más ha incidido en educación de personas adultas se recoge en el siguiente fragmento: *la estructura de la actividad cognitiva cambia en función de las diversas etapas de desarrollo histórico y que las formas primordiales de los procesos cognitivos - percepción, generalización, deducción, razonamiento, imaginación y análisis de la vida interior- tienen un carácter histórico y se modifican al modificarse las condiciones sociales de vida y al asimilar el individuo nuevos conocimientos* (Luria 1987:186). De tal forma que podemos decir que todas las personas poseen las mismas capacidades pero desarrollan destrezas diferentes en función del contexto sociocultural en el que se desenvuelven. Se plantea, así, uno de los aspectos que más se distancian de Piaget. Vygotsky y Luria no conciben la deficiencia en términos de disminución cuantitativa o de déficit, sino en términos de una organización cualitativa de determinadas funciones.

Los descubrimientos de Vygotsky dieron un nuevo impulso a la educación de personas adultas, mientras que la obra de Piaget reforzaba las teorías del déficit al localizar el desarrollo de la inteligencia en la etapa infantil y omitir, así, las posibilidades de aprendizaje en la vida adulta. Vygotsky demostró cómo el aprendizaje no está sujeto a una progresiva consecución de funciones o tareas según unas etapas prefijadas de antemano. Funciones o tareas que si no parecen en el momento indicado provocan un retraso en el desarrollo. Para Vygotsky el aprendizaje es producto de las relaciones sociales, teniendo en cuenta que estas están condicionadas por las características y las exigencias del entorno. Si aceptamos esta tesis, convendremos en que el proceso de

desarrollo no es igual para todas las personas. Sin embargo, el hecho de que no sea igual para todas ellas no significa que pueda hablarse de niveles jerárquicos de competencias, sino de destrezas o habilidades diferentes en función del contexto en el que las personas participan.

El contexto educativo como un contexto diferenciado contribuye a desarrollar unas habilidades que no se dan fuera de él, de ahí la diferencia entre personas alfabetizadas y no alfabetizadas. El análisis de Piaget está muy enmarcado en este contexto, por lo que su aplicación en otras culturas o entornos en las que no se da el fuerte influjo del aprendizaje escolar resulta inapropiada. En el caso de la educación de personas adultas, la lectura de Piaget ha venido a considerar a las personas analfabetas o con niveles básicos de instrucción como personas que no han superado la etapa de las operaciones formales (García Madruga y Carretero 1985, Flecha 1990).

Vygotsky además de poner en evidencia la importancia de la sociedad y la cultura en el proceso de desarrollo de la persona, resalta, como ya hemos indicado, la importancia de la interacción social entre adultos competentes²⁰, lo que nos permite profundizar en el interés y la necesidad de desarrollar un proceso educativo que se organice en torno al aprendizaje dialógico. Por otra parte, la dimensión cultural e histórica de las capacidades cognitivas y la importancia que Vygotsky concede al lenguaje y a la interacción entre personas que se enfrentan a la resolución de problemas y tareas comunes hace que sus contribuciones sean interesantes a una teoría de la sociedad en términos de teoría de la comunicación. Desde la perspectiva de sujetos que comparten un horizonte común de significados, negocian la percepción que tienen de los hechos y de las situaciones, se entienden y planifican acciones conjuntas, el análisis que nos sugiere Vygotsky bien puede explicar algunos de los

²⁰ Uno de los conceptos más conocidos y referenciados de Vygotsky es la *zona de desarrollo próximo*: distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otros compañeros (Vygotsky 1979).

problemas a los que se enfrenta Habermas. Su perspectiva psicogenética tiene la ventaja de aceptar la diversidad funcional de las habilidades que los sujetos ponen en juego a la hora de relacionarse con el mundo y la diversidad cultural como el marco en el que cada grupo o comunidad desarrollan unas y no otras estrategias, sin que ello signifique la existencia de unas respuestas mejores que otras o de unos grupo más evolucionados que otros. Una orientación crítica y emancipatoria sólo puede asumir una posición universalista en la medida que no presupone la existencia de comunidades, competencias, valores o formas de organización superiores o inferiores a otras. De lo contrario, estaríamos volviendo a reproducir la antigua relación sujeto-objeto en la que se da implícitamente una relación de poder asentada sobre la base de una concepción evolucionista del desarrollo ontogenético y filogenético. De modo que en nombre del progreso y la civilización, Occidente o, mejor dicho, los grupos que ostentan el poder político y económico de Occidente se embarcan en un ya histórico proceso de colonización.

1.1.2.2. Sobre la competencia lingüística

Habermas se interesa por la competencia lingüística en la medida que cabe considerarla como una competencia interactiva universal. Esta es una de las razones por las que se refiere a la Gramática Generativa de Chomsky y a la obra de diferentes autores de la filosofía del lenguaje. La distinción básica efectuada por Chomsky (1965) entre "competencia" (capacidad de dominar el sistema de reglas lingüísticas) y "actuación" sigue una estrategia universalista y un proceso de idealización al introducir el concepto mismo de competencia y el término de "hablante ideal".

La teoría lingüística versa primariamente sobre un hablante/oyente ideal, en una comunidad de lenguaje completamente homogénea, que conoce perfectamente su lengua y no se ve afectado por condiciones gramaticalmente irrelevantes, tales como limitaciones de la memoria, distracciones, desplazamientos de la atención y el interés, y errores (aleatorios o característicos) en la aplicación que hace de su conocimiento

de la lengua en la realización o ejecución efectiva (Chomsky 1965, citado en Habermas 1994:79).

A partir de la hipótesis de una capacidad innata del lenguaje Chomsky supone que todos los miembros socializados de una comunidad de lenguaje, en la medida que han aprendido a hablar, dominan perfectamente el sistema abstracto de reglas lingüísticas. Desde esta perspectiva no es posible una competencia lingüística distribuida diferencialmente. Así el concepto de variación implica condiciones externas restrictivas²¹. Las objeciones formuladas por la sociolingüística, como recoge Habermas, muestran como los diferentes códigos lingüísticos presentan una dispersión conforme a características socioculturales y no se deben únicamente a condiciones empíricamente restrictivas. Sin embargo, a partir de este marco se produce una idealización del lenguaje en el sentido que los hablantes que no ajustan su "código lingüístico" al considerado "estándar" por los lingüistas se perciben como "deficitarios". Las personas adultas excluidas del saber académico y, en general, todos los grupos socialmente subordinados han sido considerados "ignorantes lingüísticos" y por ello, en ocasiones, como "ignorantes cognitivos". Sus códigos lingüísticos se consideran "pobres" y restringidos. Se les acusa de operar en la esfera de lo concreto y no ser capaces de desarrollar un lenguaje formal y abstracto. Desde esta perspectiva el sistema (la escuela) tiene la función de compensar este "déficit" y convertir a todos los hablantes en "hablantes competentes" o "ideales".

La escuela que utiliza un lenguaje descontextualizado (Sribner y Cole 1982) supuestamente estándar, debe propiciar que las personas adquieran "competencia" lingüística, lo que implica en términos de lenguaje deshacerse o

²¹ Chomsky se ve obligado a explicar las dispersiones lingüísticas entre los individuos de una misma comunidad y para ello recurre a las restricciones que imponen las condiciones externas. *Si la competencia lingüística nos la imaginamos representada por lo que llamamos dominio pasivo del lenguaje (comprensión), entonces el dominio activo del lenguaje (o realización, performance) puede explicarse por variables psicológicas (tales como memoria, atención, obstáculos motivacionales. Sin embargo, este análisis será objeto de numerosas críticas por parte de la sociolingüística. Los códigos lingüísticos no son en modo alguno invariantes, sino que presentan una dispersión conforme a las características socioculturales* (Habermas 1994:80-81).

superar el lenguaje de procedencia para adquirir un lenguaje "formal", "objetivo", altamente descontextualizado y abstracto. De esta manera se produce un desplazamiento en el sistema o competencia lingüística hacia el uso. Así la diversidad en el repertorio lingüístico o verbal que suponen las distintas prácticas sociolingüísticas opera en términos de poder simbólico de los usos lingüísticos. Los hablantes cuyos usos lingüísticos están más alejados del lenguaje hegemónico de la escuela se verán descalificados lingüísticamente. Las actuaciones (performance) más alejadas del lenguaje "escolar" (estándar) serán interpretadas como "desviaciones", "perversiones" o "errores" que deben ser corregidos. Muchas personas adultas cuando acceden a procesos educativos formales viven su propia competencia lingüística como equivocada o errónea: *Yo tengo dificultades a la hora de hablar por lo que te quedas acomplejada... No pregunto lo que no entiendo porque qué dirá la gente, pensaré que soy tonta y que no se nada* (HC)²².

Desde esta perspectiva se habla de diferentes grados de competencia comunicativa en vez de distinto repertorio lingüístico o verbal, o de distintas prácticas sociolingüísticas. Se opera asimismo en términos de "mercado lingüístico", "capital lingüístico" o "bienes lingüísticos" (Bourdieu 1985) con que son asignados diferentes usos lingüísticos. La diversidad, entendida como desigualdad, se pone de manifiesto en la distinta valoración social de los diferentes usos del lenguaje.

Este contexto discursivo sirve de base para las diferentes teorías del "déficit lingüístico" Bernstein (1988-1989) al hablar de "códigos restringidos" y "códigos elaborados" pone de manifiesto cómo opera el principio de jerarquización lingüística. Se supone que los hablantes pertenecientes a las clases media-alta que gozan de posiciones sociales más favorecidas logran imponer su variedad lingüística sobre otros hablantes con posiciones sociales menos favorecidas. Otorgándose al primero la calificación de estándar y haciéndose hegemónico a

²² HC son las siglas de la investigación de *Habilidades Comunicativas y Desarrollo Social* (1995-1998).

través de las estructuras del sistema como la escuela. Sin embargo, estas consideraciones son obviadas en las primeras tesis de Bernstein. Así cuando este autor habla de los diferentes tipos de lenguaje que emplean los diferentes grupos sociales afirma que hay dos variedades distintas de lenguaje en uso en nuestra sociedad: el código elaborado y el código restringido.

El *código elaborado* se caracteriza por un uso preciso y cuidado de la gramática y la sintaxis, uso complejo de la conjunción y la subordinación, empleo de preposiciones que muestren las relaciones entre una naturaleza temporal y lógica, un uso, asimismo, cuidado de los distintos grados de adjetivos y adverbios para remarcar lo que quiere ser calificado. Es, en definitiva, un lenguaje que usa todas las posibilidades que le son inherentes en una jerarquía conceptual compleja para la organización de la experiencia. En contraste, el *código restringido* emplea una gramática simple, frases inacabadas, sintaxis pobre, uso repetitivo y pobre de las conjunciones, poco empleo de la subordinación, presentación desorganizada de la información, uso rígido y limitado de los adjetivos y adverbios, confusión de argumentos y conclusiones y uso frecuente de muletillas (pues, ¿no?, ¿entiendes?). Es un lenguaje de pensamiento implícito (Bernstein 1988-1989).

De acuerdo con Bernstein las consecuencias de esta distribución desigual son considerables. Las personas que proceden de "clases bajas" están en situación de desventaja en la escuela donde hay un uso extensivo del código elaborado. Así, como el medio de instrucción opera con este código, se puede explicar el fracaso escolar en términos de déficit lingüístico. Desde este enfoque es fácil entender por qué muchas personas adultas excluidas del saber académico cuando se incorporan a procesos educativos "escolarizados" fracasan²³.

²³ Hay que señalar que con el tiempo Bernstein rectifica su teoría en este punto y deja de hablar en términos de déficit lingüístico e introduce el concepto de diversidad lingüística a partir de la concepción del uso de "diferentes códigos sociosemánticos". Por lo que el problema ya no obedece al uso de un determinado código, sino al hecho de que la escuela prioriza uno de estos códigos privilegiando a unos grupos sociales determinados y excluyendo a otros (Bernstein 1990).

En consecuencia, si bien por un lado los procesos de escolarización y alfabetización en general podían "compensar" el "déficit lingüístico", el uso de un determinado código lingüístico ajeno a los participantes propicia el fracaso en la asunción de este mismo código para operar en situaciones sociales que así lo requieren, así como el aprendizaje de los contenidos y habilidades que se transmiten a través de este código.

La necesidad de comprender el papel que desarrolla el uso lingüístico en la vida social, teniendo en cuenta que el conocimiento lingüístico interactúa con factores sociales y culturales tanto en la producción como en la interpretación del discurso, ha generado estudios sobre la desigualdad en las interacciones comunicativas que consideran la lengua como un conjunto de opciones ligadas al contexto y con significado social. Por consiguiente cómo el poder, ocultamente incorporado en los sistemas de acción, se identifica con unos determinados usos lingüísticos. Los hablantes, como miembros de una comunidad, se consideran como exponentes de funciones sociales y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a término sus actividades. Esta interpretación ha supuesto orientaciones desde una perspectiva de construcción sociohistórica del lenguaje y ha generado estudios sobre cómo interaccionan y cómo organizan los discursos las distintas comunidades lingüísticas.

Para Bernstein el encuentro entre lenguaje y sociedad, pensamiento y realidad, discurso y acción marca un punto de inflexión importante para comprender tanto la competencia como la performance de los hablantes. Una comprensión que no pretende ignorar las condiciones materiales en las que se produce y circula el discurso social, sino que, antes bien, incorpora estas condiciones como determinantes de su elaboración y uso.

Lo que conviene subrayar es, que de manera fundamental, todos los significados son dependientes de contexto, y diferirán, tanto más, cuanto mayor sea la diferencia entre el contexto local de pertenencia o los supuestos sociales

sobre los que descansen. El lenguaje, en tanto que discurso social, reflejo y producto de relaciones y clases sociales, también está regulado por cuestiones formales que no escapan a una lógica de división social. Así es como *las expresiones uso del lenguaje vulgar y uso del lenguaje formal se transformaron en códigos elaborados y restringidos, que regulan diferencialmente el ámbito y las posibilidades combinatorias de las alternativas sintácticas para la organización del significado* (Bernstein 1988). Esta distinción básica permitió más adelante diferenciar entre las orientaciones de los códigos respecto a los órdenes de significado y las realizaciones de códigos en términos de control posicional (de clase) y personal.

La diversidad de los usos lingüísticos ha sido interpretada de manera diferente; por una parte, posiciones relativistas, que cuestionan la idea misma de formar en los códigos lingüísticos dominantes porque supone una forma de homogeneización y de arbitrariedad cultural y por otra, posiciones comunicativas, como ahora la que plantea Habermas, que se decantan por el reconocimiento de todos los códigos lingüísticos y por el lenguaje como posibilitador del entendimiento, de forma que todas las personas haciendo uso de una competencia universal pueden participar en los procesos de toma de decisiones. Esta idea es básica tanto desde la perspectiva de un proceso de democracia participativa como desde la concepción de una educación de personas adultas que persigue ser dirigida por los propios participantes.

Las posiciones relativistas en este punto contribuyen a agudizar todavía más las fracturas sociales. En un contexto de creciente desigualdad, el conocimiento y uso de determinados códigos lingüísticos se hace imprescindible para no quedar excluidos de los diferentes ámbitos de participación social y económica. El reconocimiento de que todos los códigos disfrutan de la misma consideración, no supone obviar el análisis sociológico que indica cómo la distribución del poder depende, en parte, del dominio de una serie de habilidades y competencias comunicativas, por lo que, dicho reconocimiento, debe entenderse, desde la perspectiva educativa, como un

punto de partida que nos permita integrar la diversidad cultural y la voz de los participantes, pero nunca como un punto de llegada, puesto que estaríamos colaborando con el mantenimiento del estatus quo de los sectores privilegiados.

1.1.2.3. Sobre el desarrollo del juicio moral

En la medida que a Habermas le interesa fundamentar una teoría de la democracia basada en la acción comunicativa y el comportamiento humano, se preocupa por el estudio del desarrollo del juicio moral y por la capacidad del individuo para vivir en comunidad según unos valores determinados.

Para ello, Habermas recoge las aportaciones de Kohlberg sobre el desarrollo del juicio moral. El carácter reconstructivo, que combina por un lado la dimensión hermenéutica y por otro la producción de conocimientos teóricos, y el paralelismo existente entre la teoría piagetiana del desarrollo cognitivo y su teoría sobre el desarrollo moral, son algunos de los motivos por los que Habermas se decide a hacer uso las aportaciones de Kohlberg.

Las dos tratan de explicar competencias que se definen como capacidades para resolver cierto tipo de problemas empírico analíticos o práctico-morales. La solución de problemas se mide de modo objetivo, bien en las pretensiones de verdad de enunciados descriptivos, comprendidas las explicaciones y las predicciones, bien en la corrección de enunciados normativos, comprendida la justificación de acciones y de normas de acción (...). Además Kohlberg comparte con Piaget un concepto de aprendizaje constructivista. Este concepto descansa sobre los supuestos siguientes: en primer lugar, que el conocimiento en general puede analizarse como un producto de los procesos de aprendizaje; además, que el aprendizaje es un proceso de solución de problemas en el que el sujeto que aprende participa de modo activo; y por último, que el proceso de aprendizaje es dirigido de modo inmediato por las opiniones de quienes aprenden. El proceso de aprendizaje debe entenderse en su funcionamiento interno como tránsito en

*la interpretación X1 de un problema dado a otra interpretación X2 del mismo problema, de forma que, a la vista de la segunda interpretación, el sujeto que aprende pueda aclarar por qué es falsa la primera*²⁴ (Habermas 1996:46).

En esta dirección, el propósito que guió a Kohlberg hasta elaborar su teoría fue completar los aspectos más débiles de la teoría piagetiana, estableciendo una jerarquía de esferas distintas de aprendizaje o estadios, en el que toda esfera individual se define como un equilibrio relativo de operaciones cada vez más complejas, abstractas, generales y reversibles y responde a un proceso natural y evolutivo²⁵.

Los estadios que Kohlberg planteó a partir de estudios longitudinales y transculturales y los estadios establecidos por Piaget se consideran cognitivos, formales y universales. Se categorizan como *cognitivos* porque estudian lo moral a partir de las razones que fundamentan las diferentes opciones, pero niega el relativismo porque defiende que existen soluciones mejores que otras. Son *formales* porque Kohlberg distingue entre la forma y el contenido de un mismo juicio, considerando que se ha de trabajar y desarrollar la primera por razones de objetividad y metodológicas. En último lugar, se conciben como *universales* porque se trata de una secuencia invariable, evolutiva, que supera las diferencias entre culturas. Kohlberg establece seis estadios en el desarrollo del juicio moral que se agrupan en tres niveles distintos: el nivel preconvencional, el nivel convencional y el nivel postconvencional²⁶. Su

²⁴ El subrayado es del autor.

²⁵ Piaget llegó a ofrecer una explicación del desarrollo del juicio moral hasta los doce años, momento en el que parece culminar esta dimensión de la persona. La explicación de Kohlberg, por el contrario, fue más allá y abarca todo el ciclo vital de la persona.

²⁶ Kohlberg articula el desarrollo del juicio moral a través de tres niveles -preconvencional, convencional y postconvencional-, cada uno de los cuales agrupa dos estadios. El término "convencional" expresa la conformidad y el mantenimiento de las normas y acuerdos sociales en sí mismos. En consecuencia, el *nivel preconvencional* indica que se entienden las normas y expectativas sociales como algo heterónomo y externo al propio yo. La inherencia de estas reglas y acuerdos sociales a la persona es el rasgo que caracteriza al *nivel convencional*. Por último, el *nivel postconvencional* separa la persona de los acuerdos y expectativas sociales mediante un pensamiento fundamentado en principios escogidos por la persona, principios

aportación más interesante radica en el estudio minucioso de la secuenciación y descripción de los seis estadios, así como la reflexión hecha en torno a la conveniencia de impulsar a los sujetos hacia los estadios superiores (Puig 1996).

Otra de las ideas clave en la obra de Kohlberg es la de *conflicto*. Frente a una situación que plantea interrogantes entre diversas opciones a escoger, la persona acostumbra a recurrir a la reflexión para encontrar la más adecuada. Por otra parte, la experiencia de conflicto, de desequilibrio cognitivo, posibilita

que, por otra parte, acostumbran a estar en la base de las normas, acuerdos y expectativas sociales. Para la descripción de los estadios, Kohlberg utiliza dos componentes básicos: la perspectiva social y la delimitación de lo moral ("lo que está bien" y "razones para actuar correctamente"). Es el segundo componente el que perfila la noción de justicia. En el nivel I o preconvencional se encuentran los estadios 1 y 2. El *estadio 1* o moralidad heterónoma se caracteriza por el pensamiento centrado y el realismo moral ingenuo. No hay relación ni coordinación entre puntos de vista diferentes. La autoridad es, en sí misma, un principio y, dado que no hay coordinación de perspectivas, se suele identificar el punto de vista de la autoridad con el propio. El *estadio 2* aporta la capacidad de reconocer que, ante una misma situación, las personas pueden tener intereses, opiniones, ideas diferentes, lo que supone que se puede reconocer más de una perspectiva en un conflicto determinado. Sin embargo, el individualismo continúa siendo un aspecto importante del pensamiento preconvencional, puesto que lo que guía la acción es la consecución de los propios intereses. Solamente cuando las perspectivas entran en conflicto es cuando se recurre a un intercambio igualitario: por eso el estadio 2 se expresa también como *moral instrumental*. Con el *estadio 3* se inicia el pensamiento convencional. La persona es capaz de integrar dos puntos de vista diferentes, lo que implica que puede ultrapasar los límites de las interpretaciones concretas sobre una situación, para captarla desde la perspectiva de una "tercera persona" -no abstracta, sino concreta- en cierta medida ajena a la situación en cuestión. La motivación para la acción no es ya conseguir los propios intereses, sino aplicar la "regla de oro" del comportamiento. El intercambio instrumentalista del estadio 2 ha evolucionado ahora hacia criterios de reciprocidad. Por su parte, en el *estadio 4* la persona puede ya adoptar el punto de vista del sistema social -real o ideal, piensa pues en términos abstractos. Al estadio 4 le sigue el nivel postconvencional, que comprende los estadios 5 y 6. El pensamiento del *estadio 5* adopta una perspectiva anterior al sistema social, en el sentido de contrato social asentado sobre las bases de asegurar el mayor bien para la mayoría de las personas. Las diferentes opciones personales de valor, entendidas como inherentes a la vida en común, suelen responder a la adscripción a diferentes grupos sociales. Pero por encima de las opciones individuales de valor, existen unos mínimos que aseguran la imparcialidad en caso de conflicto entre intereses individuales, y que han de mantenerse siempre puesto que son los que garantizan el contrato social. La perspectiva del estadio 5 es, pues, más de "creación" que de "mantenimiento" de la sociedad. Por último, el *estadio 6* es el más conflictivo de la secuencia evolutiva elaborada por Kohlberg, quien no encontró comprobación empírica del mismo, sino tan sólo evidencias indirectas de su existencia. Sin embargo, se mantiene dentro de su teoría desde el punto de vista de la coherencia, la continuidad y la integración. De elevado componente filosófico, el estadio 6 representa la moralidad de principios éticos generales, universales, reversibles y prescriptivos. Se orienta hacia el proceso mediante el cual se alcanzan contratos o acuerdos (principios universales de justicia), así como a asegurar la equidad de tales procedimientos (Kohlberg 1992).

por sí sola el desarrollo moral, entendido como paso de un estadio al siguiente. El diálogo, la exposición a puntos de vista diferentes, la consideración de razones aportadas por otras personas para la resolución del conflicto, etc., posibilitan tanto la experimentación de conflicto cognitivo como la consecución de equilibrio en ese camino incesante por el desarrollo.

Desde esta perspectiva, y teniendo en cuenta la opción comunicativa de Habermas, los procesos de diálogo y de interacción para el desarrollo del juicio moral son fundamentales²⁷. La forma de reflexión y de jerarquización de los valores, núcleo de la teoría de Kohlberg, no depende sólo de la herencia del medio social. La dimensión individual -desarrollo cognitivo-, y la interacción con el medio -capacidad de empatía y adopción de perspectiva social-, son algunos de los factores que posibilitan la construcción del juicio moral. En este sentido, Kohlberg se separa de Piaget y de los enfoques relativos a la psicología del aprendizaje y desplaza su atención hacia teorías explicativas de la génesis y el desarrollo del juicio moral como producto de los procesos de interacción social.

A pesar de que Habermas reconoce la falta de argumentos sólidos para argumentar el paso del quinto al sexto estadio (del utilitarismo normativo y moral contractual a la moral formalista), se muestra interesado por la obra de Kohlberg en la medida que éste intenta defender una posición universalista y cognitiva frente al relativismo o escepticismo moral, tan arraigado en las tradiciones empíricas (y en las ideologías burguesas) y probar, así, la superioridad de una ética formalista frente a las teorías utilitaristas y contractuales.

²⁷ La interacción entre iguales y la influencia de madres y padres se entrecruzan en lo que Kohlberg llama oportunidades de toma de perspectiva, que incluyen, además, las influencias de la cultura y de las diferencias entre clases. Piaget no daba importancia a la influencia de los padres y madres como motor de desarrollo, optando por la interacción entre iguales motivado, quizás, por su oposición al enfoque de Durkheim. Kohlberg, en cambio, sí le concede importancia, aunque no la considera tampoco como única vía. La influencia que las madres y los padres pueden tener sobre el desarrollo moral de sus hijos e hijas se relaciona con el estilo educativo en el seno familiar. Así, una forma de educar fundamentada en la discusión democrática -que es la que tiene en cuenta las razones de las diferentes opiniones e intenta equilibrarlas de forma justa, al mismo tiempo que establece relaciones próximas entre los miembros-, sería uno de los elementos que facilitan el desarrollo.

*Frente a las éticas universales suele argumentarse, en general, que otras culturas disponen de otras concepciones morales. En contra de las reservas relativistas de este tipo, la teoría del desarrollo moral de Kohlberg ofrece la posibilidad de a) remitir la multiplicidad empírica de las concepciones morales preexistentes a una variación de contenidos frente a formas del juicio moral y b) explicar las diferencias estructurales que sigue habiendo como diferencias en las etapas del desarrollo del juicio moral*²⁸ (Habermas 1996:138).

Por otro lado, Habermas encuentra en la teoría de Kohlberg el fundamento en el que apoyar su *ética discursiva*, en la medida que utiliza el mismo concepto de aprendizaje constructivista o de competencia interactiva y remite a una teoría de la acción comunicativa. La ética discursiva le permite a Habermas *refutar el escepticismo ético* al explicar cómo pueden argumentarse los juicios morales. Los juicios morales, tal y como sostenía Kohlberg tienen un contenido cognitivo; no expresan solamente las actitudes afectivas o las preferencias individuales. Asimismo, la ética discursiva niega el supuesto fundamental del *relativismo ético* en relación a que la validez de los juicios morales únicamente pueda medirse según las pautas de racionalidad y los valores de la cultura o forma de vida a la que en cada caso pertenezca el sujeto. Por último, la ética discursiva no proporciona orientaciones de contenido, sino solamente un

²⁸ Kohlberg comparte algunas de las críticas que se le hicieran a Piaget, los supuestos de secuencialidad y universalidad son también puestos en duda a partir de los análisis de las regresiones y saltos de estadio así como de las investigaciones transculturales. El supuesto de secuencialidad no se confirma a lo largo de todo el desarrollo del juicio moral, por otro lado, el postulado de universalidad debe rechazarse al encontrarse diferencias claramente significativas en función de factores como la edad, el género y la cultura. Lo cierto es que él mismo suavizó el postulado de universalidad de forma que los principales aspectos del desarrollo moral serían universales, dado que en todas las culturas se dan los procesos de interacción social, adopción de roles y conflicto sociocognitivo que exigen su integración. En esta encrucijada es donde cabría situar las líneas de investigación desarrolladas por dos discípulos suyos: Rest, con el modelo de estadio mixto o complejo, y Gilligan, con el desarrollo moral en función del género. Rest defiende un modelo de desarrollo moral entendido en términos no exclusivamente cualitativos, sino también cuantitativos, que dibujarían secuencias de desarrollo infinitamente variadas. Por su parte Gilligan, a partir de la ausencia de mujeres en la investigación longitudinal realizada por Kohlberg debido a los datos obtenidos en los diferentes estudios preexploratorios, elaboró una teoría, que intenta ser complementaria, para el desarrollo moral femenino, basada en una ética de la responsabilidad y el cuidado, aunque centrada en cuestiones evaluativas y no prescriptivas (Payà 1997).

procedimiento lleno de presupuestos que debe garantizar la imparcialidad en la formación del juicio. En el procedimiento discursivo tienen lugar las operaciones que exige Kohlberg para los juicios morales en la esfera postconvencional: la *reversibilidad* completa de los puntos de vista; la *universalidad* en el sentido de una inclusión de todos los afectados; y finalmente la *reciprocidad* en el reconocimiento de las pretensiones de cada participante por parte de los demás.

Si tuviéramos que resaltar algunos aspectos en relación a la pregunta cómo los sujetos cognoscentes construyen el conocimiento y desarrollan sus competencias, podríamos sintetizarlos de la siguiente manera:

- las competencias universales siguen una evolución psicogenética en función tanto de la disposición biológica del sujeto como de las características socioculturales e históricas de su entorno,
- estas competencias universales son de naturaleza interactiva, el sujeto se relaciona activamente con su entorno y con otros sujetos de su comunidad,
- todas las personas tienen las mismas capacidades básicas (percepción, atención, clasificación, etc.). No hay, por tanto, diferencias funcionales cuantitativamente diferentes. La diversidad entre las destrezas y habilidades intelectuales se dan en función de los rasgos culturales, las condiciones ambientales, los recursos y las tareas a las que las personas se enfrentan en su cotidianidad,
- en el proceso de construcción del conocimiento el sujeto se acerca a la realidad a partir de unos esquemas previos que va modificando en la misma acción de conocer,

- los diferentes usos lingüísticos no son el reflejo de unos códigos más elaborados que otros sino repertorios diferentes según las características del contexto sociocultural de referencia,
- el desarrollo del juicio moral comparte con las competencias cognitiva y lingüística su carácter universal, contextual e interactivo,
- la ética discursiva se apoya en un concepto de aprendizaje constructivista, lo que nos permite conceptualizar el desarrollo de la democracia y el aprendizaje dialógico en términos comunicativos y procedimentales.

Del reconocimiento de que las competencias básicas son de carácter universal, contextual e interactivo se desprenden las primeras pinceladas del modelo de educación de personas adultas que pretendemos defender. La universalidad de las competencias implica que todas las personas están dotadas de las mismas capacidades de tal forma que todas pueden alcanzar los mismos objetivos educativos y aspirar a las mismas oportunidades de participación social, económica y política. Contextos o situaciones de partida diferentes no justifican acciones educativas desiguales. A menudo, los programas educativos se intentan ajustar a la realidad social y cultural de los participantes reduciendo contenidos o eliminando objetivos bajo la consideración de que no podrán alcanzarlos teniendo en cuenta sus condiciones ambientales, familiares, lingüísticas o cognitivas. Este planteamiento agudiza implícitamente las situaciones de desigualdad social y alimenta los prejuicios en torno a las capacidades de estas personas.

Poner el acento en el contexto, no significa adaptar a las personas a su entorno más inmediato para que sean funcionalmente competentes, sino tener como marco de referencia sus experiencias y habilidades para promover aprendizajes significativos y reconocer así el valor de los conocimientos y destrezas que han adquirido a lo largo de su vida como estrategia para favorecer su participación.

Por último, la naturaleza interactiva de las competencias y de los aprendizajes básicos sitúa en el eje de la práctica educativa los procesos de interacción social como el diálogo en el que las personas construyen autónomamente sus significados. La educación ha de tratar, por un lado, de estimular todas aquellas posibilidades de interacción que contribuyan al desarrollo personal, social y cultural del individuo. A las clásicas interacciones que promueve la educación, se han de sumar las interacciones de los sujetos con su entorno, con las organizaciones de su comunidad y movimientos sociales, con otros sujetos que participan en procesos similares, etc. Y, por otro, ha de apoyarse en metodologías que promuevan el diálogo y la interacción como mecanismos de aprendizaje.

1.1.3. La perspectiva dual de la Teoría de la Acción Comunicativa

Habermas concibe la sociedad simultáneamente como *sistema* y *mundo de la vida*. Mientras que el sistema integra las reglas, la organización, las instituciones y las relaciones de poder en general, el mundo de la vida está formado por las iniciativas y las aspiraciones individuales, como las inclinaciones en el lenguaje psicológico, la demanda en el lenguaje económico y el ejercicio de las libertades públicas en el lenguaje político. La perspectiva dual de la Teoría de la Acción Comunicativa nos permite analizar las interacciones entre sistema y mundo de la vida de forma que éstas no siempre se rijan por una forma de acción con arreglo a fines o se hallen bajo el control de los sistemas. Así, Habermas pretende recuperar el protagonismo de la acción humana en relación a la fuerza homogeneizadora y estructurante de los sistemas y demostrar cómo las personas son capaces de guiar su acción en base a intereses comunicativos.

El análisis de la sociedad ha estado dominado por teorías que han limitado su mirada al funcionamiento de los sistemas o estructuras (funcionalismo, sistemismo, estructuralismo, etc.) y han percibido a la persona como una pieza más del engranaje social. En contra de estas teorías se alzan aquellas que ponen el énfasis en la capacidad del sujeto para idear respuestas alternativas con las que superar el dominio de los sistemas (fenomenología, hermenéutica, sociología del sujeto). Mientras que las primeras no son capaces de explicar el cambio social puesto que carecen de la figura del sujeto transformador, a no ser como una evolución lógica del sistema, las segundas lo sitúan siempre fuera de los sistemas, por lo que el cambio se concentra en las personas y en los grupos que, conscientes de una situación determinada, lideran un proyecto alternativo pero no se proponen transformar la sociedad si no es como producto de los efectos multiplicadores de la transformación del sujeto. La ventaja de la propuesta de análisis de Habermas es entender que sistema y mundo de la vida interactúan y se modifican mutuamente. Sin negar que la relación es desigual, el mundo de la vida cuenta con los mecanismos

suficientes para hacer frente al sistema. De esta forma, el cambio se extiende también al seno de los sistemas. Para ello será necesario que además de orientarse por el éxito de sus objetivos y la eficacia de sus métodos, contemple otros intereses como el de la solidaridad o la democracia [1.3.1].

1.1.3.1. Sistema y mundo de la vida

"Sistema" y "mundo de la vida"²⁹ deberían formar un todo equilibrado y dialogante, sin embargo en la sociedad actual el sistema extralimita sus funciones. Ésta ha sido una de las razones por las que, según Habermas, las ciencias sociales, todavía hoy, siguen dominadas por un paradigma "funcionalista" (o estructuralista), estrictamente normativo, que ignora aspectos cruciales de la realidad, y por tanto, no dialoga críticamente con ella, sino que la somete a sus dictados. La "razón funcionalista" impregna la labor de economistas, sociólogos, pedagogos,..., todos ellos envueltos en conceptualizaciones muy complejas pero, exclusivamente "sistémicas".

Para la teoría sistémica el desarrollo de la sociedad tiene que ver con la tensión entre ambiente y sistema, definidos bajo la categoría cibernética de complejidad³⁰. El "ambiente" es ante todo una extrema complejidad; los sistemas que funcionan en su seno no hacen sino reducir esa complejidad hasta los límites operativos que le interesan en relación con su funcionamiento mismo. Así Luhmann (1995) entiende la sociedad como el más amplio sistema social: aquel que establece la primera delimitación significativa, posibilitando

²⁹ *El mundo de la vida aparece como un depósito de autoevidencias o de convicciones incuestionadas, de las que los participantes en la comunicación hacen uso en los procesos cooperativos de interpretación (la tradición cultural compartida). Pero sólo cuando se tornan relevantes para una situación puede este o aquel elemento, pueden determinadas autoevidencias ser movilizadas en forma de saber sobre el que existe consenso y que a la vez es susceptible de problematización (...) El mundo de la vida es el lugar trascendental en el que hablante y oyente se salen al encuentro; en que pueden plantearse recíprocamente la pretensión de que sus emisiones concuerden con el mundo y criticar los fundamentos de esas pretensiones de validez, resolver sus disentimientos y llegar a un acuerdo (Habermas 1987:176-179).*

³⁰ El sistemismo atravesó tres etapas: la "antigua" para la cual el sistema se concibe como una relación entre el todo y las partes; la basada en el concepto de "equilibrio", en la que el sistema se configura a partir de sus capacidad de sobrellevar las interferencias del entorno, y la

entonces el desarrollo de los demás subsistemas sociales (político, económico, educativo, etc.). Se entiende que la sociedad es muy compleja y que es inaccesible en su totalidad, por tanto, establece límites comprensibles a la acción humana. Sin embargo, a diferencia de la perspectiva comunicativa de Habermas, el sentido o el límite no es resultado de la actividad intersubjetiva, sino que, por el contrario, son los sujetos los que son configurados por el sentido. La acción humana se reduce al desempeño de una función concreta en los diferentes subsistemas en los que la persona interviene, ya sea como trabajadora en el sistema económico, cliente en el sistema administrativo o estudiante en el sistema escolar. El sentido de sus acciones viene determinado por los roles funcionales de cada sistema y no hay lugar para una acción capaz de superar los límites del sistema, porque se ha vuelto autónomo³¹.

Habermas contempla la constitución de la sociedad moderna como el desarrollo del capitalismo (Marx) y como el desarrollo de la burocratización (Weber). Pero si bien el sistema económico y el sistema administrativo son componentes que condicionan las relaciones sociales y los intercambios entre sistema y mundo de la vida, Habermas nos muestra como continúan quedando espacios tanto en la esfera pública como en la privada que se escapan a los mecanismos de control y de regulación de estos sistemas y las personas buscan entenderse por encima de cualquier interés ajeno a éste. A pesar de las acusaciones que ha recibido, su perspectiva dual no subestima el papel de

"abierto", que ya no contempla el entorno como una fuente de interferencias, sino que define el sistema en su precisa relación con él.

³¹ En sus últimas contribuciones Luhmann da un paso más y dota al sistema social y a los subsistemas que lo integran -político, económico, legal,- de una total autonomía basada en un concepto central en su obra: el concepto de "autoreferencialidad". Le interesa la caracterización de los organismos como "sistemas autopoieticos" (o sea autorregulados y autodirigidos). A la luz de esta concepción, también el sistema social será un sistema autodirigido, sin otro marco de referencia ni horizonte que él mismo. Luhmann radicaliza sus anteriores presupuestos, puesto que ahora los sistemas ya no se concretan a partir de un medio ambiente, sino que se bastan por sí solos. Los sistemas desarrollados pueden realizar funciones similares a la conciencia humana (autoobservación) extrayendo ulteriores refinamientos sistémicos. Para Habermas, la racionalidad sistémica luhmanniana se erigiría en una instancia única de la sociedad, configurándose como una "superestructura" que arrollaría al "mundo de la vida". En última instancia Luhmann se perfila como el heredero de una tradición mecanicista que subsume a las estructuras mentales en una gran estructura natural común (Rodríguez Ibañez 1989).

control y de regulación social de los sistemas, por el contrario, le otorga un papel fundamental en su análisis social, pero no limita la sociedad a las relaciones e interconexiones que se establecen entre subsistemas. Los sistemas tienden a colonizar los aspectos más íntimos de la vida humana en su intento de homogeneización social a través del dinero y del poder como medios que dominan las relaciones de intercambio y que limitan el desarrollo integral del "mundo de la vida", pero éste contiene elementos suficientes para incidir en la evolución de estos sistemas.

Si bien en la sociedad capitalista el "sistema" viene representado por el sistema económico y el sistema político, el "mundo de la vida" se compone de dos esferas: la esfera de la vida privada y la esfera de la opinión pública. El núcleo institucional de la vida privada lo constituye la familia pequeña, relevada de funciones económicas y especializada en tareas de socialización, la cual, desde la perspectiva de la economía queda definida como economía doméstica, o sea, como un entorno del sistema económico. El núcleo institucional de la esfera pública lo constituyen aquellas redes, como los medios de comunicación de masas, que posibilitan la participación del público de consumidores del arte, en la reproducción de la cultura y la participación del público de ciudadanos, en la integración social mediada por la opinión pública. Las esferas de opinión pública cultural y política quedan definidas desde la perspectiva sistémica del Estado como el entorno relevante para la obtención de legitimación. En este caso, la naturaleza de las reglas integra cuestiones relacionadas con las preferencias, valores y opciones personales que trastocan o matizan los efectos del dinero y del poder. Tanto en la esfera privada como en la pública converge un sinfín de estilos y opciones diferentes que superan, con creces, las que los diferentes subsistemas recogen. La diversidad del mundo de la vida contrasta con la uniformidad de los sistemas. Por ello, la relación que se establece entre ambos no es una relación libre de tensiones, sino todo lo contrario.

La relación contemporánea entre "sistema" y "mundo de la vida" se articula en torno a las relaciones entre unos y otros subsistemas y esferas. Así, el trabajador y el consumidor son las dos caras del individuo frente al subsistema económico, mientras que cliente (usuario de servicios) y ciudadano (participante del sistema político) son las dos caras del individuo frente al sistema político, tal y como Habermas refleja gráficamente en el siguiente cuadro:

Órdenes institucionales del mundo de la vida	Relaciones de intercambio	Subsistemas regidos por medios
Esfera de la vida privada	<p>1) trabajador</p> <p style="text-align: center;"> \xrightarrow{P} fuerza de trabajo \xleftarrow{D} rentas del trabajo </p> <p>2) consumidor</p> <p style="text-align: center;"> \xleftarrow{D} Bienes y servicios $\xrightarrow{D'}$ demanda </p>	Sistema económico
Esfera de la opinión pública	<p>1.a) cliente</p> <p style="text-align: center;"> $\xrightarrow{D'}$ Impuestos \xleftarrow{P} Rendimientos organizativos </p> <p>2.a) ciudadano</p> <p style="text-align: center;"> \xleftarrow{P} decisiones políticas $\xrightarrow{P'}$ lealtad de la población </p>	Sistema administrativo

(Habermas 1987b: 454)

D = Medio "dinero" P = Medio "poder"

En las categorías (1) y (1a) las relaciones vienen definidas por roles ligados a una organización. Los actores al asumir los papeles de trabajador y cliente de la administración pública se desligan de los contextos del mundo de la vida y adaptan su comportamiento a ámbitos de acción formalmente organizados. La relación es distinta en lo que se refiere a los papeles del consumidor (2) y de participante en los procesos de opinión pública (2a) ya que no van ligados a una organización. Los papeles de consumidor y ciudadano remiten, por tanto, a procesos previos de formación, en los que adquirieron forma las preferencias, las orientaciones de valor, las actitudes, etc. No pueden como la fuerza del trabajo o los impuestos ser "compradas" o "recaudadas" por organizaciones privadas o públicas.

- A mí me influyen relativamente las marcas publicitarias, lo que anuncian, lo comento con mi vecina y lo pruebo, y si no me interesa no lo vuelvo a comprar (HC).

En esta cita podemos ver cómo, a pesar de la presión colonizadora de los sistemas, cabe la posibilidad de desarrollar determinados papeles que promuevan la transformación social a través de la relación dialéctica entre sistema y mundo de la vida. El sistema tiene capacidad para incidir en la formación de opinión y en la creación de necesidades de los sujetos, pero al mismo tiempo, son estos sujetos los que modifican la actividad de los sistemas al exigir nuevas respuestas a sus necesidades y demandas en función de sus preferencias personales, relaciones sociales de confianza o de solidaridad. Las personas tienden a confiar más en la información que producen y se intercambian entre ellas que de la que proviene de fuentes sistémicas. En este marco los movimientos sociales, así como las acciones planificadas para frenar los excesos de los sistemas regidos por el dinero y el poder, cobran plena validez. Los movimientos de trabajadores han permitido a lo largo de su historia mejoras en las condiciones laborales que nadie puede negar, lo mismo podemos decir de los movimientos feministas, ecologistas o pacifistas que

luchan contra las relaciones de poder, la degradación medioambiental o la carrera armamentística.

Desde la esfera de los subsistemas regidos por medios, los estudiantes desempeñan un rol que se define en relación a una institución: la escolar. Los estudiantes, entendidos como clientes o miembros de dicha institución, se entregan a merced del sistema educativo a cambio de unas credenciales que reconocen su preparación para la vida social y laboral. El precio de obtener un buen trabajo y un estatus social es adaptarse a los cánones de los patrones socialmente establecidos. Desde la perspectiva del sistema, la educación se ve reducida a su función socializadora a partir de los intereses económicos y políticos dominantes. Se limita, por tanto, a la formación de una mano de obra disciplinada y a la formación de una ciudadanía que no se cuestione el carácter de las relaciones sociales regidas por el poder y el dinero.

Teorías como las de la reproducción estarían de acuerdo con este análisis. Sin embargo, es una visión completamente sesgada porque sólo contempla la dimensión de la educación como sistema. En la medida que percibimos la realidad educativa como un proceso de interacción entre el mundo de la vida de los participantes y la lógica del sistema, la función socializadora de la educación puede ir acompañada de una función emancipadora. De esta forma, ya no es necesario pensar los proyectos educativos transformadores al margen del sistema educativo. No se requiere un contexto o una situación especial para llevar a cabo un proyecto de estas características si la institución educativa (sistema) y los participantes (mundo de la vida) dialogan y acuerdan las condiciones y los objetivos de la educación.

Los estudiantes abandonan el rol de "clientes" o "usuarios" por el de gestores de su propia educación y no se limitan a consumir la oferta educativa que planifican las administraciones como respuesta a las necesidades del sistema económico o político. Por el contrario, cuentan con la posibilidad de idear una

propuesta educativa que integre sus necesidades e intereses. Muchos de estos intereses coincidirán con los de los sistemas administrativo y económico, pero otros servirán justamente para cuestionar sus extralimitaciones.

En el cuadro que presentamos a continuación podemos contrastar los resultados de las interacciones cuando es el sistema o el mundo de la vida el que predomina, teniendo en cuenta que en una sociedad emancipada el mundo de la vida no estaría ya sometido a los imperativos del mantenimiento del sistema; un mundo de la vida racionalizado sometería más bien los mecanismos sistémicos a las necesidades de los individuos asociados (Wellmer 1991).

Interacciones sistema-mundo de la vida	
predomina el sistema	<ul style="list-style-type: none"> -colonización sistémica del mundo de la vida -relaciones mediadas por el dinero y el poder: integración sistémica -roles fuertemente marcados por subsistemas formalmente organizados (trabajador, cliente)
predomina el mundo de la vida	<ul style="list-style-type: none"> -interacción comunicativa entre sistema y mundo de la vida -relaciones marcadas por las preferencias, valores e intereses del mundo de la vida: integración social y solidaridad, -roles flexibles vinculados a órdenes institucionales del mundo de la vida (consumidor, ciudadano)

1.2. Conceptos fundamentales de la Teoría de la Acción Comunicativa

En el apartado anterior intentamos dar respuesta a algunas de las preguntas que nos parecían fundamentales antes de adentrarnos de manera específica en el estudio de la Teoría de la Acción Comunicativa. De esta forma hemos situado el *significado* en el centro de nuestra aproximación teórica al campo de la educación de personas adultas, como si se tratara de un proceso más de comunicación. Hemos visto cómo el sujeto se forma gracias a la interacción que establece con otros sujetos de su entorno, adopta los significados de la comunidad que lo acoge y es capaz, al mismo tiempo, de crear nuevos significados. La consideración de que todas las personas tienen las mismas capacidades, independientemente de que empleen usos lingüísticos o habilidades diferentes nos ofrece la posibilidad de desarrollar la perspectiva teórica idónea para enmarcar nuestra propuesta educativa a partir de la experiencia comunicativa de las personas y de su diversidad funcional.

En el apartado que sigue vamos a abordar algunos conceptos que, a nuestro entender, son claves para comprender las aportaciones de Habermas al proyecto moderno y el carácter emancipatorio de su propuesta. Para el autor, el concepto de racionalidad comunicativa está contenida en el habla humana, por eso busca en las prácticas comunicativas cotidianas las condiciones para desarrollar una situación ideal de habla en la que se impone el mejor argumento después de un proceso de fundamentación en el que las personas persiguen entenderse. Una sociedad emancipada será aquella que logre imponer la racionalidad comunicativa en el seno de los sistemas e instituciones sociales.

En la capacidad reflexiva y en la idealización de los procesos de comunicación encuentra los criterios de validez que han de sustentar las prácticas comunicativas. Los hablantes, a la hora de entablar una conversación, esperan poder entenderse entre sí y confían que todos seguirán una serie de reglas y de criterios que les permitirá alcanzar un acuerdo racional en el que apoyar sus

planes de acción. Son justamente los criterios de validez que se dan en las conversaciones entre las personas cuando algún aspecto del mundo de la vida se ha vuelto problemático lo que le sirve a Habermas para proponer una noción de racionalidad que supere la racionalidad instrumental con la que se ha identificado la modernidad. Así, el objetivo de este apartado es profundizar en aquellos aspectos que de alguna manera intervienen en las condiciones para que se dé una práctica comunicativa basada en razones para, más tarde, caracterizar lo que Habermas entiende por una "situación ideal de habla".

El concepto de "situación ideal de habla" nos interesa en la medida que, al intentar reproducir las condiciones necesarias para su realización, nos permite democratizar la vida interna de los sistemas y sus relaciones con el mundo de la vida. El sistema educativo también es susceptible de alcanzar mayores niveles de funcionamiento democrático. La organización de los centros, la gestión de los proyectos educativos y culturales, el trabajo en el aula o en el entorno e, incluso, el aprendizaje se ven modificados al adoptar los requisitos básicos para sustentar la acción educativa en la comunicación y en los acuerdos entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Antes de apuntar las características y las condiciones ideales de una situación de habla, vamos a tratar detenidamente algunos de los conceptos e ideas más importantes que la respaldan y que Habermas ha desarrollado en el curso de su *Teoría de la Acción Comunicativa* (1987). Habermas desarrolla un concepto de racionalidad capaz de liberarse de las concepciones subjetivistas que han dominado la teoría social moderna, ofreciendo, al mismo tiempo, un concepto de razón que va más allá de la razón técnica. Para ello Habermas distingue entre *racionalidad instrumental* y *racionalidad comunicativa*, saliendo, así, al encuentro de aquellas teorías que postulan la disolución de la razón como causante de los males de la modernidad [1.2.1]. La racionalidad comunicativa, a diferencia de la racionalidad instrumental, se guía por la necesidad que los participantes en una conversación tienen de entenderse y de llegar a un acuerdo, por lo que las diferentes emisiones o manifestaciones que se dan en el curso de dicha conversación han de poderse fundamentar, de esta manera,

la *argumentación* juega un papel central en todo el proceso [1.2.2]. Las intervenciones que efectúan los diferentes participantes han de ir acompañadas de *pretensiones de validez* susceptibles de crítica que puedan argumentarse en el momento que alguna de las emisiones se ponga en cuestionamiento, en caso contrario, criterios como los de autoridad o de fuerza desplazarían a los criterios de verdad, rectitud normativa o veracidad [1.2.3].

Hasta aquí, Habermas sólo ha abordado de forma provisional el uso de término racional por lo que necesita desarrollar con más detalle su teoría. El concepto de racionalidad comunicativa remite, por un lado, a las diferentes formas discursivas de pretensiones de validez y, por otro, a las relaciones que en su acción comunicativa los participantes entablan con el mundo. Para ello, Habermas recurre a la *relación entre actor y mundo* en cuatro conceptos sociológicos de acción: *teleológica* (Aristóteles, Weber), *normativa* (Durkheim, Parsons), *dramatúrgica* (Goffman) y *comunicativa* (Mead, Garfinkel, Habermas) [1.2.4]. Con el concepto de acción comunicativa empieza a operar un supuesto más: el medio lingüístico en el que se reflejan como tales las relaciones del actor con el mundo. De tal forma, que el *lenguaje a la luz de la acción comunicativa se configura como un mecanismo de coordinación de la acción* [1.2.5]. A Habermas le preocupa estudiar los conceptos sociológicos de acción incorporando las interpretaciones de los actores sin tener que renunciar al desarrollo de un paradigma crítico de la ciencia. Por esta razón, dedica una parte importante de su investigación a la problemática de la "comprensión" en ciencias sociales y al papel del investigador como sujeto que comparte el mismo horizonte interpretativo que los participantes [1.2.6].

Para acabar y a modo de síntesis, apuntaremos las características que ha de reunir una situación para que pueda considerarse una "*situación ideal de habla*" o, lo que es lo mismo, las condiciones ideales en las que se ha de producir el discurso si pretendemos que éste se desarrolle en un marco de relaciones democráticas en el que todos los participantes cuenten con las mismas oportunidades para intercambiar sus papeles dialógicos y de expresar su opinión [1.2.7].

1.2.1. Racionalidad instrumental y racionalidad comunicativa

Después de las revoluciones democráticas norteamericana y francesa, la humanidad decidió autogobernarse³². El pueblo desplazó los poderes absolutistas apoyados en la existencia de Dios y apostó por los procesos democráticos en los que su posicionamiento es fundamental. No sólo la ciencia y la técnica se hallaron sometidas al imperio de la razón, las formas de gobierno y la vida social en general también se vieron invadidas por ese proceso de racionalización.

La concepción occidental más fuerte de la modernidad sostuvo que la racionalización significaba la total destrucción de los lazos sociales, costumbres y creencias llamadas tradicionales, y que el agente de la modernidad no era un grupo social determinado sino la razón misma que preparaba su propio camino³³. Occidente ha vivido la modernidad como una revolución. La

³² La revolución francesa supuso un acontecimiento histórico en el que la humanidad se percibe como la agencia del progreso social. La historia queda convertida en proyecto, la persona en sujeto revolucionario y la filosofía en adecuado instrumento crítico. En la revolución francesa, a juicio de Hegel, "tiene el pensamiento su comienzo y origen" (Hegel, G. W. 1986. *Lecciones sobre Filosofía de la Historia Universal*. Madrid: Alianza). La revolución norteamericana, más significativa para Habermas que la anterior, sitúa en el centro del proceso de modernización la Constitución o las ideas morales que aseguran la integración de la sociedad y dan un fundamento sólido a las leyes.

³³ Weber identifica como características del racionalismo occidental: a) el desarrollo de la ciencia, b) el cultivo sistemático y la organización universitaria de las especialidades científicas, c) la literatura impresa destinada a su comercialización y la institucionalización del arte (teatros, museos, revistas, etc.), d) el tratamiento científico de la teoría del derecho y una judicatura ejercida por funcionarios, e) la moderna administración estatal, y f) la empresa capitalista que obedece a una lógica distinta en la que la hacienda doméstica se separa del negocio, que utiliza los conocimientos científicos para incrementar la productividad y que implica una ética que introduce un modo racional de vida. Así, Weber entiende la modernización de la sociedad, por un lado, como el proceso por el que emergen la empresa capitalista y el estado moderno y, por otro, como el proceso de racionalización de la cultura del que surgen las estructuras de conciencia típicas de las sociedades modernas: la separación entre los componentes cognitivos (verdad), los estético-expresivos (belleza) y los moral-evaluativos (bondad). Con la autonomización de las tres esferas de valor, en la que cada una obedece a su propia lógica, se produce un conflicto y una tensión entre ellas que desemboca en una pérdida de sentido y en el desencantamiento de las imágenes religiosas. Por último, la idea de un modo metódico de vida la analiza Weber a la luz de influencia de la ética protestante, centrada en torno al concepto de profesión y, según la cual, el creyente se convierte en un instrumento de Dios a través del cumplimiento mundano de sus deberes profesionales. Hecho que implica un sistema de vida muy metódico y un autocontrol muy claro para cumplir con las obligaciones y no dejarte llevar por otras tentaciones de la vida (Weber 1969).

expresión «época moderna» va unida a términos como *revolución, progreso, emancipación, desarrollo, crisis o espíritu de la época* (Habermas 1989:18)

La razón hace tábula rasa con las ideas y los sistemas de organización sociales y políticos que no se apoyan en el fundamento científico. El pensamiento moderno ha buscado un modelo "natural" de conocimiento positivo de la sociedad y de la personalidad humana, ya sea el modelo mecanicista, organicista, cibernético o sistémico y, se ha dotado de una institución, la escuela, que tiene como cometido liberar al individuo de la visión estrecha e irracional que las tradiciones y la religión le han inculcado. Sin embargo, *el triunfo de la Razón trajo consigo no un Reino de Libertad, sino el dominio de las fuerzas económicas impersonales y las administraciones burocráticamente organizadas; no un Reino de Dios sobre la Tierra, sino una "jaula de hierro" en la que de ahora en adelante estamos condenados a vivir* (McCarthy 1991:277).

Las consecuencias de la modernidad fueron ampliamente tratadas por la Teoría Crítica que desarrollaron algunos pensadores alrededor de la Escuela de Frankfurt³⁴. Las desigualdades sociales, los procesos de alienación, el

³⁴ Con el nombre de Escuela de Frankfurt se conoce a la tendencia filosófica representada por un conjunto de pensadores alemanes agrupados entorno al Institut für Sozialforschung de Frankfurt, creado en 1922. El rasgo más característico de este instituto, sobre todo en su primera etapa, es su adscripción al marxismo como base de todas las reflexiones.

Los representantes más significativos de la Escuela de Frankfurt son: Adorno, Horkheimer, Fromm, Marcuse y Benjamin de la primera generación y Habermas de la segunda. Se especializaron en diferentes temas, pero todos coinciden en la crítica a la sociedad capitalista y al predominio de la razón instrumental. La creación de una filosofía de la emancipación a través de un proceso dialéctico, constituyó el objetivo fundamental de esta corriente de pensamiento. Con el surgimiento del nazismo, la mayoría emigraron a EEUU, donde continuaron la docencia y ejercieron una gran influencia en los movimientos estudiantiles y de protesta de los años setenta.

La "teoría crítica" es una de las teorías principales de la Escuela de Frankfurt, por eso en ocasiones teoría crítica y Escuela de Frankfurt se utilizan como sinónimos. La teoría crítica se opone a la "teoría tradicional" (racionalismo, empirismo) que presupone que una teoría es un conjunto de enunciados unidos entre sí de modo que ciertos enunciados, estimados básicos, den lugar, por derivación lógica, a otros enunciados que, para ser aceptados, deben ser comprobados por los hechos. Para Horkheimer la idea tradicional de teoría se ha desarrollado en una sociedad dominada por las técnicas de producción industrial. Las personas son un instrumento más del engranaje del sistema de producción capitalista. Por eso el paso a otra teoría no es sólo un ejercicio intelectual, sino que requiere de un cambio histórico. El espíritu crítico se halla en tensión con la sociedad y propone un cambio de objetos y sujetos al mismo tiempo. La teoría crítica es una teoría constructiva por lo que no se limita a la comprobación de

autoritarismo y el positivismo al servicio del interés tecnológico que acompañan al desarrollo del sistema capitalista fueron algunos de los temas que más ocuparon a los miembros del Instituto de investigación social³⁵.

En sus obras y análisis acusan al proceso de racionalización como una de las causas que ha fragmentado la sociedad y ha cosificado las relaciones personales. La razón moderna persigue el éxito y la eficacia y para conseguirlo convierte a las personas en instrumentos. El progreso tecnológico en manos de los grupos privilegiados trata como mercancías a las personas; mientras la sociedad de consumo y la industria cultural las conforma según los intereses económicos y políticos de la cultura hegemónica. De modo que la sociedad se edifica sobre la base de las relaciones de poder y la colonización cultural. Aspectos ampliamente denunciados por los autores de la Escuela de Frankfurt.

El desencanto que sufrieron autores como Horkheimer y Adorno a causa de la utilización del movimiento obrero por la ideología nacionalsocialista les hizo desconfiar de la capacidad de la acción humana para transformar la sociedad. Ello les llevó a interpretar las relaciones sociales bajo un prisma utilitarista, en las que las personas y los movimientos sociales podían ser instrumentalizados por los grupos de poder. El sujeto revolucionario de la historia, que la Escuela de Frankfurt había identificado con el movimiento obrero, pasó a ser objeto de transformación y de dominación de determinados grupos sociales que se

crítico se halla en tensión con la sociedad y propone un cambio de objetos y sujetos al mismo tiempo. La teoría crítica es una teoría constructiva por lo que no se limita a la comprobación de hipótesis. Lo que importa es no aceptar el status quo social y la consiguiente formulación de un pensamiento acerca del futuro.

³⁵ Para la formación de la teoría crítica fueron determinantes tres experiencias históricas que convergen en un desencanto de las posibilidades revolucionarias: a) la evolución soviética confirmaba el pronóstico de Weber de un proceso de burocratización acelerado, sin olvidar las trágicas consecuencias de la práctica estalinista que echaba por tierra la teoría de la organización de Lenin y la filosofía objetivista de la historia en la que se apoyaba; b) el fascismo demostraba la capacidad del sistema capitalista para instrumentalizar el movimiento obrero con la finalidad de frenar cualquier intento de transformación social y; c) la evolución de los Estados Unidos hacía evidente, de una forma distinta a las anteriores, la fuerza integradora del capitalismo sin hacer uso de la violencia o la represión: la cultura de masas (Dubiel 1993).

razones más importantes por las que los miembros de la primera generación de la Teoría Crítica cayeron en un profundo pesimismo y se resignaron a la crítica, elaborando, sin más, una teoría del poder y no una teoría de la emancipación (Dubiel 1993).

El mérito de Habermas consiste en haber propuesto revisiones conceptuales dentro de la Teoría Crítica que nos permiten salir del atolladero teórico al que se vieron abocados sus primeros representantes. Con el concepto de racionalidad comunicativa y la noción de intersubjetividad, Habermas ha traducido el proyecto de una teoría crítica de la sociedad desde el marco conceptual de la filosofía de la conciencia a la de una teoría de la acción comunicativa y el lenguaje. Este movimiento básico ha hecho que Habermas sea capaz de elaborar una teoría constructiva de carácter emancipatorio dentro de los márgenes mismos del proyecto moderno.

Para Habermas, *la racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento o con su adquisición que con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y acción hacen uso del conocimiento* (Habermas 1987:24). Si bien Habermas comparte con autores como Mead, Piaget y otros, que el conocimiento y la construcción de significado son fruto de la interacción, centra su atención en el uso y la aplicación de dicho conocimiento. Éste puede emplearse para dominar la naturaleza, el entorno social o las relaciones personales con el fin de obtener un poder mayor sobre lo que nos rodea, o, por el contrario, su uso puede servirnos para conseguir un entendimiento más profundo en determinados aspectos de la vida social y cambiar aquellas situaciones que obstaculizan el desarrollo de la convivencia democrática.

ha convertido a la razón en mera razón instrumental, al servicio del dominio de la Naturaleza y de la explotación de los hombres. La razón instrumental crea mitos, o se convierte en una serie de mitos, tanto más peligrosos cuanto que ofrecen un aspecto de liberación. El instrumentalismo de la razón es para éstos una forma de subjetivismo, lo que al principio debía funcionar como el motor de la emancipación se ha convertido en la sujeción del espíritu humano. La subjetividad y la individualidad pervertidas por la irracionalidad son la máscara del totalitarismo (Horkheimer y Adorno 1969).

aspectos de la vida social y cambiar aquellas situaciones que obstaculizan el desarrollo de la convivencia democrática.

Esta diferenciación le sirve para emprender la defensa de la racionalidad como base fundamental de la acción humana y concibe el problema de la razón moderna como un uso restringido del concepto y de las posibilidades de la razón. Así, Habermas distingue entre racionalidad instrumental y comunicativa:

a) en la *racionalidad instrumental* los sujetos hacen un uso instrumental del saber de cara a trazarse unos objetivos y determinar los mejores medios para conseguirlos.

b) en la *racionalidad comunicativa* el saber se construye en base a la consecución de un entendimiento comunicativo. Se trata de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar el consenso que tiene un habla argumentativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista.

Habermas encuentra en la competencia lingüística la condición necesaria y suficiente de la racionalidad humana. En este sentido, la racionalidad intersubjetiva no es sólo un momento de comprobación de la razón, sino que es el momento en que la razón se constituye, puesto que la razón intersubjetiva tiende hacia el entendimiento. Mientras que (a) sólo contempla las relaciones del sujeto con un mundo objetivo (manipulable), (b) también tiene en cuenta el mundo social (contexto normativo) en el que se desarrolla y el mundo subjetivo de los participantes (diferentes puntos de vista). El problema no radica, pues, en la existencia de dos tipos diferentes de racionalidad sino cuando la racionalidad instrumental se desprende de la comunicativa.

La ciencia, la técnica, la empresa capitalista, el estado burocrático, se han guiado generalmente por los parámetros de la razón instrumental y han provocado un tipo de progreso, en ocasiones, dudoso. El desastre medio

ambiental, la carrera armamentística, la explotación económica y el control social son algunos ejemplos de un tipo de racionalidad que persigue el éxito y la rentabilidad económica. De esta manera, la adoración a la razón como capacidad que ilumina todas las esferas de la vida, heredera del proyecto ilustrado, ha acabado identificándose con la razón totalizadora del Estado, con la razón mercantilista de la empresa o con la razón homogeneizadora de la cultura occidental. En nombre de la razón se han producido los mayores avances técnicos y científicos que han mejorado las condiciones de vida de la humanidad (como mínimo la de una parte de ella), pero también se han cometido las mayores atrocidades (estalinismo, nazismo, colonialismo, explotación, etc.). Este motivo ha servido a muchas corrientes teóricas para poner en evidencia los límites de la modernidad (enfoques críticos) o para atacar sus cimientos (enfoques postmodernos).

Para Habermas el problema ha sido identificar racionalidad moderna con racionalidad instrumental que se rige por las máximas de la eficacia y el éxito. Sin embargo, el uso del conocimiento y la acción humana, además de apoyarse en intereses instrumentales, es capaz de regirse por intereses comunicativos. Por esta razón, Habermas cree que no es necesario renunciar al proyecto de la modernidad para superar los efectos de una racionalidad instrumental que se nos ha vuelto en contra, sino que hay que buscar la racionalidad que se halla en las prácticas comunicativas entre las personas y extenderla a todos los ámbitos de participación económica, política y cultural con el fin de priorizar los acuerdos democráticos y no el éxito de los medios.

La educación tradicional, atrapada en la racionalidad instrumental de la primera modernidad, ha desarrollado un tipo de educación que si bien ha favorecido el acceso al conocimiento del mayor número de personas, ha extendido el modelo cultural y los valores de los grupos sociales dominantes. La educación ha permitido superar el oscurantismo de las tradiciones anteriores y formar sujetos competentes pero, al mismo tiempo, ha contribuido a homogeneizar las diferencias culturales. Al poner el énfasis exclusivamente en capacitar a las

personas científica y técnicamente para que pudieran contribuir al desarrollo científico y económico del momento, el modelo de las élites de la cultura occidental desplaza al resto de valores y patrones culturales. Así, el éxito de la educación se mide por su eficacia, que en términos económicos se concreta en el nivel de productividad y de rentabilidad social, en términos sociales en el grado de integración sistémica y en términos culturales en la medida que ésta contribuye a conservar la cultura heredada.

La ventaja de una educación que se apoya en la racionalidad comunicativa es, que la importancia de la eficacia de las intervenciones queda subordinada al valor de integrar las voces de toda la comunidad con el objetivo de desarrollar un proyecto plural y participativo en función del contexto sociohistórico de los estudiantes. De esta manera, es previo que la comunidad educativa se entienda sobre el proyecto educativo que quiere desarrollar, definiendo conjuntamente el plan de acción y las estrategias, de tal forma que la racionalidad instrumental queda supeditada a ese acuerdo general que tiene como base la racionalidad comunicativa.

En la medida que la educación se acerca a las condiciones de la racionalidad comunicativa, ésta amplía su abanico de posibilidades integrando a la vez a la racionalidad cognitivo-instrumental. Así, a la asimilación de conceptos provenientes del mundo objetivo podemos añadir el contenido que se desprende del contexto normativo y social (mundo social) en el que se desarrolla la acción educativa y la multiplicidad de opiniones, experiencias y sensaciones (mundo subjetivo) de todos los participantes de la comunidad educativa para, así, entablar un diálogo en el que se valoran todos los aspectos que entran en juego y sea posible acordar el argumento que mejor explique una situación dada. De tal forma, que la educación no se limita a la acumulación de conceptos y datos objetivos, sino que incluye aquellos aspectos de la cultura que facilitan la comprensión de la evolución de la humanidad y de la sociedad desde diferentes puntos de vista y el aprendizaje

de las habilidades necesarias para argumentar, discernir, y consensuar el mejor argumento.

Si partimos de la utilización no comunicativa de un saber proposicional en acciones teológicas, estamos tomando una predecisión a favor de ese concepto de racionalidad cognitivo-instrumental que a través del empirismo ha dejado una profunda impronta en la autocomprensión de la modernidad. Ese concepto tiene la connotación de una autoafirmación con éxito en el mundo objetivo posibilitada por la capacidad de manipular informadamente y de adaptarse inteligentemente a las condiciones de un entorno contingente. Si, partimos, por el contrario, de la utilización comunicativa de saber proposicional en actos de habla, estamos tomando una predecisión en favor de un concepto de racionalidad más amplio que enlaza con la vieja idea de logos. Este concepto de racionalidad comunicativa posee connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla argumentativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivada aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas (Habermas 1987a:27).

La educación tradicional ha interpretado el conocimiento y el saber con la acumulación y la memorización de dicho conocimiento, sin embargo, hoy podemos decir que no es tan importante la acumulación de conocimientos como el uso que los sujetos hacen de dicho conocimiento. En una sociedad como la actual, marcada por la aparición y renovación constante de información, el sentido de la educación no puede limitarse a traspasar flujos de información, sino que ha de orientarse a la formación de un sujeto capaz de acceder, seleccionar, procesar y generar información en el momento que lo precise. Dicho de otra forma, la persona ha de poder hacer uso de la información y del conocimiento en dos sentidos posibles, antes ya analizados,

de forma instrumental, con el fin de actuar con eficacia, y de forma comunicativa, que le permita entenderse y consensuar planes de acción con otras personas. Básicamente la mayor parte de planteamientos y prácticas educativas han puesto el énfasis en uno u otro aspecto de la educación, sin embargo, como defenderemos a lo largo de esta tesis, tanto las condiciones sociales que hoy nos envuelven como las necesidades educativas de las personas requieren una educación que sea capaz de integrar ambos tipos de racionalidad.

Por otra parte, el conocimiento no es un paquete de contenidos envasados para aprender o memorizar, sino un conjunto de razones (experiencias, argumentos, teorías,...) que han de favorecer el entendimiento entre las personas para que puedan actuar cooperativamente. Razones que se van construyendo en el mismo acto de conocer al intercambiar y negociar significados y experiencias, por lo que estas razones, han de poder ser criticadas, el saber puede ser criticado por no fiable. Un oyente puede poner en tela de juicio que una afirmación "x" es verdadera, o que la acción "y" ejecutada por una persona vaya a tener éxito. En ambos casos la crítica se refiere a una pretensión que los sujetos agentes han de vincular necesariamente a sus manifestaciones. En ese caso, los sujetos han de poder fundamentar sus enunciados, por eso es tan importante desarrollar una teoría de la argumentación, como expondremos en el apartado siguiente.

1.2.2. Teoría de la argumentación

La racionalidad comunicativa se basa en la consecución de un acuerdo alcanzado comunicativamente que ha de apoyarse en razones. Y la racionalidad de aquellos que participan en esta práctica comunicativa se mide por su capacidad de fundamentar sus manifestaciones o emisiones en las circunstancias apropiadas. La racionalidad, pues, remite a la práctica de la argumentación como instancia de apelación que permite proseguir la acción comunicativa con otros medios cuando se produce un desacuerdo que ya no puede ser absorbido por las rutinas cotidianas y que tampoco puede ser decidido por el uso directo o estratégico del poder. Por esta razón, Habermas relaciona el concepto de racionalidad comunicativa a las pretensiones universales de validez por medio de una teoría de la argumentación.

Habermas llama argumentación al tipo de habla en que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desarrollar o de rechazar por medio de argumentos.

Cualquiera que participe en una argumentación demuestra su racionalidad o su falta de ella por la forma en que actúa y responde a las razones que se le ofrecen en pro o en contra de lo que está en litigio. Si se muestra abierto a argumentos, o bien reconocerá la fuerza de esas razones, o tratará de replicarlas, y en ambos casos se está enfrentando a ellas de forma racional. Pero si se muestra sordo a los argumentos, o ignorará las razones en contra, o las replicará con aseveraciones dogmáticas. Y ni en uno ni en otro caso estará enfrentándose racionalmente a las cuestiones (Toulmin 1979, citado en Habermas 1987:37).

Las personas que se comportan racionalmente tienen que mostrarse disponibles a exponerse a crítica y, en caso necesario, a participar en argumentaciones. La susceptibilidad de crítica de las emisiones racionales hace que éstas también sean susceptibles de corrección, por eso podemos decir que *el concepto de fundamentación va íntimamente ligado al de*

*aprendizaje*³⁷ También en los procesos de aprendizaje juega la argumentación un papel importante como medio para aducir, contrastar, confrontar y generar conocimiento. Llamamos racional a una persona que en el ámbito de lo cognitivo-instrumental expresa opiniones fundadas y actúa con eficiencia; esa racionalidad debe ir unida a la capacidad de aprender de los errores, de la refutación de hipótesis y del fracaso de las intervenciones en el mundo. En el ámbito práctico-moral llamamos racional a una persona que puede justificar sus acciones recurriendo a las ordenaciones normativas vigentes o a aquel que en un conflicto normativo actúa con lucidez. Por último, llamamos racional a una persona que es capaz de adoptar una actitud reflexiva frente a los estándares de valores con que interpreta sus necesidades.

La teoría de la argumentación está estrechamente vinculada a una noción interactiva del aprendizaje. La persona en el curso de su socialización y gracias a las interacciones que mantiene con otros sujetos de su entorno aprende a dar razones, a argumentarlas y a revisarlas a la luz de nuevas informaciones o de puntos de vista diferentes. El resultado final del proceso de argumentación ha de ir orientado a la producción de argumentos capaces de convencer a un *auditorio universal*, o si se prefiere, los sujetos en interacción han de lograr (o como mínimo pretender) entenderse con el fin de llegar a una conclusión que satisfaga a todos los implicados. De tal forma que, en el proceso mismo de argumentación, los sujetos están colaborando en la construcción del conocimiento, que ha de entenderse como resultado de una *negociación intersubjetiva*. Sin embargo, para ello deben crearse los espacios y las condiciones necesarias. En ocasiones la dictadura de los programas o la rigidez de los planteamientos educativos no dan la importancia que se merece a este proceso.

³⁷ *Las argumentaciones hacen posible un comportamiento que puede considerarse racional en un sentido especial, a saber: el aprender de errores una vez que se los ha identificado. Mientras que la susceptibilidad de crítica y de fundamentación de las manifestaciones se limita a remitir a la posibilidad de la argumentación, los procesos de aprendizaje por los que adquirimos conocimientos teóricos y visión moral, ampliamos y renovamos nuestro lenguaje evaluativo y superamos autoengaños y dificultades de comprensión, precisan de la argumentación* (Habermas 1987:43).

El habla argumentativa puede darse como proceso, como procedimiento o como producto. Como *proceso*, se trata de una forma de comunicación infrecuente, por tratarse de una forma que ha de aproximarse a condiciones ideales. La argumentación puede entenderse como una forma orientada al entendimiento a través de la reflexión y la búsqueda cooperativa de la verdad. Como *procedimiento* se trata de una forma de interacción sometida a una regulación especial. Como *producto* tiene por objeto *producir argumentos pertinentes*, que convencen en virtud de sus propiedades intrínsecas. A la hora de convencer a un *auditorio universal* (u obtener un *acuerdo racionalmente motivado*) es difícil mantener la separación de estos tres planos (Habermas 1987:47). Pero lo que nos interesa realmente resaltar es que los argumentos son los medios con cuya ayuda puede obtenerse un reconocimiento intersubjetivo y, por tanto, una opinión puede transformarse en saber. La autoridad o la validez de los argumentos no proviene de un poder superior o de la comunidad de expertos, sino de la comunidad de afectados o de los participantes que en el curso del proceso discursivo han de decidir la conveniencia de los argumentos que debaten.

Una orientación educativa próxima a una racionalidad comunicativa ha de generar las condiciones que favorecen el habla argumentativa. En este sentido y, siguiendo el esquema anterior, podemos plantear también los mismos aspectos:

a) como *proceso* encaminado a alcanzar el entendimiento. De esta forma, enfatizamos en la naturaleza cooperativa del conocimiento en la medida que se construye entre todos los participantes. Para ello es necesario que se den de forma suficiente las condiciones ideales de habla, o lo que es lo mismo, que en un proceso de argumentación se acabe imponiendo el mejor argumento y que consiga el reconocimiento de todos los implicados. Los participantes en la argumentación tienen que presuponer que se excluye cualquier posibilidad de coacción, ya provenga de fuera del proceso de argumentación (poder social, tradición, marco institucional especialización de los roles, etc.), o del interior

mismo (intereses particulares, criterio de autoridad, etc.) que no sea la del mejor argumento. El proceso educativo no puede verse distorsionado ni por intereses ajenos a ese proceso, ni por motivaciones particulares internas que puedan surgir para controlar su desarrollo. La razón para dar por satisfecha una cuestión o por válido un argumento no puede ser remitiendo a criterios de interés social al margen del propio proceso o a criterios de autoridad científica o moral a los que, en un momento determinado, puedan aludir los educadores con el fin de controlar o finiquitar una situación problemática o de disenso. Aún así, ello no ha de significar rechazar el conocimiento experto, sino someterlo a revisión cuando éste entra en contradicción con la opinión o el mundo de la vida de los participantes. Siguiendo este proceso, dicho conocimiento podrá verse reforzado, ampliado, matizado o, por qué no, debilitado.

Un proceso encaminado a favorecer la construcción cooperativa del conocimiento ha de partir de las situaciones cotidianas de los participantes que tengan como condición la proximidad del tema y la posibilidad de provocar reflexión y diálogo, problematizando aspectos de nuestro entorno social, político y económico que se aceptan de manera "natural" (porque siempre han sido así) y que nos obligan a buscar razones con las que argumentar las ideas, opiniones e incluso creencias y prejuicios de los que hacemos uso en un proceso de estas características.

b) como *procedimiento* o proceso discursivo de entendimiento regulado en forma de una división cooperativa del trabajo entre proponentes y oponentes de tal forma que: -tematizan una pretensión de validez que se ha vuelto problemática, -adoptan una actitud hipotética y -examinan con razones, y sólo con razones, si procede reconocer, o no, la pretensión defendida por el proponente. En la realidad educativa el procedimiento cobra una forma especial puesto que la comunicación se da en unas condiciones diferentes. Las relaciones educativas son de entrada asimétricas. Si bien todos los miembros de la comunidad educativa pueden ser proponentes y oponentes en

determinados momentos, la función del educador adquiere una relevancia especial en un contexto en el que se le supone experto.

Alrededor de este tema se han generado muchos debates sobre cual ha de ser la función de los educadores, si una función más directiva basada en sus conocimientos técnicos o una función menos especializada en la que el educador se diluye en el resto de la comunidad sin asumir un papel de primer actor. Sin embargo, como argumentamos en otro momento, se trata de un debate estéril que, en ocasiones, ha desvirtuado muchas de las propuestas serias de la educación crítica. Desde esta perspectiva, no podemos obviar que una de las funciones fundamentalmente del educador es *proponer*, por lo que juega un papel central. La cuestión es si utiliza su situación, conocimientos y experiencia para hacer valer su posición o para procurar que las relaciones y el debate educativo se produzcan en las condiciones más igualitarias posibles. Ello requiere por su parte asumir el reto que comporta no sentirse resguardado en su figura y exponer sus razones como un participante más, teniendo que argumentarlas cuando estas no convengan lo suficiente.

c) como *producto*, la argumentación, así como el proceso educativo que se oriente por estos parámetros tienen por objeto producir conocimiento (o argumentos pertinentes) que convenga a un auditorio que reconozca como tal dicha producción. Podemos decir que desde esta perspectiva la finalidad última de la educación no es aprender un conocimiento dado sino construir el mejor argumento en base a un proceso de reflexión, diálogo, examen crítico y cooperación. De esta forma, el acto de conocer no se limita sólo al acto de comprender o memorizar, sino que incluye el acto de crear y recrear el conocimiento, fundamentando discursivamente la verdad de un enunciado relacionado con el mundo objetivo, la conveniencia de una norma referida al mundo social y/o la veracidad de una emisión subjetiva.

En el siguiente cuadro hemos querido reflejar las características y las condiciones que definen los diferentes aspectos de la argumentación. Teniendo