

De la racionalidad instrumental a la racionalidad comunicativa en el mundo de la educación

Eduardo S. Vila Merino

Universidad de Málaga

Este artículo pretende ofrecer una reflexión teórica sobre el tema de la racionalidad como eje epistemológico y axiológico a partir de un análisis de la racionalidad instrumental-tecnológica que es la hegemónica en la actualidad y de la propuesta de corte habermasiano de la racionalidad comunicativa como alternativa crítica a la misma, indicando algunos elementos de ambas en relación a su aplicación en el ámbito educativo, para de esta manera poder ofrecer indicadores y principios de acción pedagógicos que se sustenten en la perspectiva comunicativa.

Durante el siglo XIX el paradigma cartesiano sobre la razón, que dejó sus huellas en los empiristas ingleses y incluso en KANT, fue puesto en entredicho, sobre todo en lo concerniente a su énfasis subjetivista, que concibe al pensador solitario como marco ideal para la reflexión. Fue HEGEL quien demostró el carácter histórico-social de la formación y organización de la conciencia, labor continuada y trascendida por Marx con posterioridad. En palabras de McCarthy (1987: 449): «el tipo de racionalidad que este modelo lleva anejo es la racionalidad 'cognitiva instrumental' de un sujeto capaz de obtener conocimiento acerca de un entorno contingente y hacer un uso efectivo de ese conocimiento adaptándose inteligentemente a, y manipulando, ese entorno». Sin embargo, para Habermas el concepto de racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento o la adquisición del mismo que con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y acción hacen uso del conocimiento, por lo que constituye una visión menos utilitarista y más procedimental.

Pero, volviendo a Kant, hay que decir que éste llegó a relacionar la razón con la capacidad de utilizar ideas como principios regulativos del pensamiento. Recogiendo y transformando esta concepción kantiana, dentro de la filosofía actual la razón sigue siendo un eje fundamental de la reflexión postmetafísica. De esta manera, herederos de la modernidad tradicional (aunque lo expliciten más o menos), postmodernos y creadores de nuevas formas o transformaciones del proyecto ilustrado, sí parecen coincidir en varios puntos en torno a lo racional:

- a) La razón debe entenderse como realidad mediatizada culturalmente y construida de manera intersubjetiva en el marco de comunidades generadoras de significados compartidos.
- b) La contextualización y el carácter procedimental de la razón se convierten en elementos fundamentales para su definición y delimitación conceptual, así como en cuanto a su relación con las prácticas sociales establecidas y emergentes.
- c) Como consecuencia de lo anterior, la crítica de la razón debe realizarse de manera conjunta con análisis sociales, culturales e históricos.

Y es que, como afirma GIROUX (1992), la racionalidad media las relaciones sociales al entenderse como un conjunto específico de supuestos y prácticas en los que subyace siempre unos intereses que definen y valoran el reflejo de las personas en el punto, por lo que se encuentran condicionados y condicionan desde las expectativas generadas al respecto como referente epistemológico.

A partir de aquí, y como dice McCARTHY (1992), existe un gran desacuerdo entre los que, siguiendo la estela de NIETZCHE y HEIDEGGER, atacan de raíz las concepciones ilustradas de razón y sujeto racional, poniendo por el contrario énfasis en lo particular, lo variable, lo múltiple, lo normalizado, lo diferente y lo contingente, como le sucede al contextualismo de RORTY, la genealogía de FOUCAULT y el deconstruccionismo de DERRIDA, lo que a veces lleva a dejar de lado las construcciones sociales en materia de democracia y derechos humanos, al ejercicio de reduccionismo pesimista que suponen las posturas reproduccionistas o al cuestionamiento irracional que relativiza las prácticas sociales. Por otro lado están los que, de la mano de HEGEL y MARX, parten de las mismas para transformarlas mediante procesos sociohistóricos. Es aquí donde podemos situar los intentos de la Teoría Crítica mediante su crítica a la razón instrumental (que actualmente muchos autores han pasado a denominar racionalidad tecnológica, dentro de nuestras sociedades informacionales postindustriales) y, posteriormente, la concepción habermasiana de racionalidad comunicativa. Lo que pretende HABERMAS es repensar la «interdependencia de las estructuras socioculturales y las acciones individuales, de los cambios globales en los horizontes de significado y de los procesos intramundanos de aprendizaje» (McCarthy, 1992: 15).

El propio FOUCAULT consideraba el problema de la razón, en cuanto a sus usos, consecuencias históricas y límites, como el problema central de la filosofía contemporánea, pero centrándose en la huida de toda construcción o estructura formal con pretensiones universales, justo lo contrario que HABERMAS, que une a sus pretensiones universalistas (aunque sin obviar la contingencia de los procesos socioculturales y la necesidad de su re-visión crítica permanente) el carácter sustancial de las prácticas sociales y la responsabilidad que debe ser inherente a nuestro compromiso con dichas prácticas.

De esta manera HABERMAS a través de su obra 'Conocimiento e interés' diferenció tres intereses (paradigmas) constitutivos del saber: técnico, interpretativo y crítico. No obstante, sin ignorar otras consideraciones epistemológicas y axiológicas, vamos a centrarnos en las implicaciones de estos paradigmas aplicadas al tema de la racionalidad desde una perspectiva educativa, y lo haremos de la mano de GIROUX (1992).

Para la racionalidad técnica o instrumental, la teoría educativa debería operar a favor de proposiciones empíricamente comprobables, así como contribuir al dominio y control del ambiente, por lo que la observación y la técnica se convierten en los puntos de partida para la práctica teórica. Por ello el conocimiento, como la investigación científica, es considerado libre de valor, objetivo y neutral, siendo la relación entre las variables puramente empírica y reductible a resultados predecibles. Desde esta perspectiva, por tanto, los educadores pueden operar, por tanto, libres de valores, de manera objetiva, cual técnicos acríticos, provocando injusticias educativas y sociales.

En cuanto a la racionalidad hermenéutica (interpretativa), podemos decir que está fundamentada en la lucha por liberar los conceptos de significado y experiencia de la noción tecnocrática de objetividad y su interés es comprender los patrones de interacción comunicativa y simbólica que dan forma al significado individual e intersubjetivo. De esta forma, las personas son vistas como elementos activos de producción de significados e interpretación intencional del mundo que les rodea, lo que provoca que el conocimiento sea tratado como un acto social específico, con sus relaciones sociales subyacentes, tan importantes a nivel de aula. Sin embargo, podemos afirmar desde una dimensión educativa que «La problemática que caracteriza el enfoque de la investigación reflexiva falla al no examinar la naturaleza de su propia ideología y consecuentemente no ha sido capaz de plantear preguntas fundamentales acerca de la naturaleza de la relación entre el Estado y la escuela, los mecanismos de dominación ideológica y estructural en las escuelas, y cómo la relación entre la ideología, la clase y la cultura de las escuelas sirve para reproducir las disposiciones institucionales del statu quo» (Giroux, 1992: 240).

Es a partir de aquí que se construye la racionalidad emancipatoria como respuesta crítica a esa deficiencia de la racionalidad hermeneútica, ya que, aunque haya autores que defiendan una inmanencia de la crítica en las posiciones interpretativas o hermeneúticas a través del proceso de reflexión que conllevan, otros consideramos que hay que ir más allá de eso «La racionalidad emancipatoria, en este contexto, está basada en los principios de crítica y acción. Apunta a criticar aquello que es restrictivo y opresivo y simultáneamente a apoyar la acción que sirve a la libertad y al bienestar individual. (...) la racionalidad emancipatoria plantea su interés en la autorreflexión con acción social diseñada para crear las condiciones materiales e ideológicas en las que existen relaciones no alienantes y no exploradoras» (Giroux, 1992: 241).

En este sentido, no hay que olvidar que el eje central de la obra de Habermas es construir una respuesta a la crisis de la modernidad, que reconoce como un proyecto inacabado y en el que, sin renunciar a los valores de la Ilustración, debe ser la racionalidad comunicativa su principal valedor, puesto que lo que a él le importaba eran los potenciales de racionalidad de un mundo de vida donde la capacidad de resistencia y transformación pudiera regenerarse a pesar de las circunstancias (Habermas, 1991).

Todo esto emerge de la ya mencionada Teoría de la Acción Comunicativa, que supuso la gran síntesis del pensamiento habermasiano y una de las obras filosóficas clave del último cuarto del siglo XX. Los propósitos de Habermas al desarrollar la Teoría de la Acción Comunicativa él mismo los expone de la siguiente manera (Habermas, 1987: 10):

1. Desarrollar un concepto de racionalidad comunicativa que sea capaz de hacer frente a las reducciones cognitivo-instrumentales con que se ha presentado al concepto de razón.
2. Construir un concepto de sociedad articulado en dos niveles, que asocie los paradigmas de investigación fenomenológico ('mundo de la vida') con el sistémico ('sistema').
3. Bosquejar, sobre este transformato, una teoría crítica que analice y explique las patologías sociales existentes desde las paradojas de la modernidad.

El propio Habermas, completando y trascendiendo sus análisis en 'Conocimiento e Interés', propone hacer un giro hacia un paradigma del lenguaje, no entendido éste como un sistema formal de sintaxis-semántica, sino como lenguaje en uso, expresado en actos de habla, que para él son aquellos que cumplen las condiciones necesarias para que un oyente pueda tomar una postura afirmativa frente a la pretensión que a ese acto vincula el hablante (Habermas, 1987). Es por eso que plantea un marco categorial y una teoría general de la acción comunicativa donde el uso del lenguaje por medio de los actos de habla es el medio vinculante para coordinar las acciones intencionadas de los sujetos a través de la

argumentación racional y donde las disputas de intereses son resueltas por medio del mejor argumento y por la búsqueda del consenso, poniendo el mayor énfasis en la interacción de los sujetos con respecto al mundo, con respecto al otro y con respecto a sí mismos y buscando con ello la comprensión de la sociedad y del mundo de manera crítica para darle sentido al proyecto de la Modernidad como proyecto todavía en (re)construcción.

Es en este sentido que la propuesta del filósofo alemán aparece como defensora de los principios de la Ilustración y en especial para ampliar el marco reducido de la racionalidad con arreglo a fines (que Weber llamó 'racionalidad teleológica') y la degeneración acrítica de la racionalidad instrumental (tan estudiada sobre todo por Horkheimer y Adorno) por medio de la racionalidad comunicativa, con aspiraciones emancipatorias.

Para esta (re)construcción de la racionalidad, Habermas se basa en los planteamientos de Weber, Lúkacs, Horkheimer y Adorno, principalmente, estableciendo un cambio, como comentaba anteriormente, en el modelo de la filosofía de la conciencia centrado en el sujeto que se manifiesta como conocimiento por un modelo comunicativo de acción caracterizado por el uso del conocimiento a través del uso del lenguaje, como medio de coordinación de las acciones entre los sujetos. Así, íntimamente ligado a esto se encuentra el concepto de acción, que ya desde ARISTÓTELES en su 'Ética para Nicómaco' se ha planteado como objeto de comprensión.

De esta manera, Weber (1944) distinguía cuatro tipos de acciones sociales: con arreglo a fines, con arreglo a valores, afectiva y tradicional. HABERMAS discrepa de él, manifestando distintos tipos de racionalidad en las acciones hasta llegar a la de la acción comunicativa: «La racionalidad instrumental de una acción se mide por la eficacia en la planificación del empleo de medios para fines dados; la racionalidad electiva de una acción se mide por la corrección del cálculo de los fines para valores articulados con precisión y para medios y condiciones de contorno dados; y la racionalidad normativa de una acción se mide por la fuerza sistematizadora y unificante y por la capacidad de penetración que tienen los patrones de valor y los principios que subyacen a las preferencias de acción» (Habermas, 1987: 233).

Pero aclaremos antes de nada estos conceptos. Habermas llama acciones a las manifestaciones simbólicas en las que los actores entran en relación con el mundo de manera significativa. Y cuando habla de mundo, él mismo distingue tres, basándose y reconceptualizando los definidos por Pöpper (1986) desde una teoría de la constitución de la experiencia (Habermas, 1987), de manera que los actores, por tanto, construyen su relación con el mundo desde la interacción con los objetos (mundo objetivo), con otros actores (mundo de las relaciones sociales) y con su propia conciencia (mundo subjetivo).

Estos tres mundos se encuentran presentes en todo tipo de interacciones sociales, como las que se dan en la práctica educativa. Para Habermas, la manera en que los miembros de una comunidad se ven a sí mismos y a los otros como interlocutores con el mundo objetivo implica estructuras comunes de relación entre los mundos y determina la variedad de formas de interpretación y validez sobre las que puedan hacer juicios. Pero esto es visto desde una óptica desde la cual la diferencia es solamente una posibilidad para los participantes de acercarse y explorar el mundo de los otros, incorporando a su interpretación la del otro de manera que las discrepancias se revisen continuamente, buscando así no el relativismo de las posiciones y argumentos, ni tampoco una artificial coincidencia o negación mutua absoluta, sino más bien una comunicación dinámica en constante fase de (re)construcción, ya que lo que provoca la comunicación es una extensión y cualificación de nuestro mundo de significados, de lo que se deduce su importancia vital para los procesos educativos. El mundo de relaciones e interacciones simbólico-comunicativas en general, en particular en la educación, cobra así un especial valor, determinando la propia calidad de la misma. En este sentido, comenta el propio Habermas: «El punto de vista de que las personas como tales son iguales a todas las demás no se puede hacer valer a costa del otro punto de vista según el cual como individuos son al tiempo absolutamente distintos de todos los demás. El respeto recíproco e igual para todos exigido por el universalismo sensible a las diferencias quiere una inclusión no niveladora y no confiscadora del otro en su alteridad» (Habermas, 1999: 72).

Otra aportación al respecto es que el conjunto de interrelaciones que se dan entre estos mundos ofrece diferentes tipos de acciones significativas entre los comunicantes. En el ámbito escolar debemos tener en cuenta, en este sentido, tanto el carácter social de todas las acciones (que no por ello tiene que ser al mismo tiempo comunicativo ni educativo) como, a consecuencia de esto, su estructura teleológica, que bien puede estar orientada a fines instrumentales (acciones burocráticas, no educativas) o comunicativos (acciones potencialmente educativas), tal y como describe Gimeno Lorente (1995: 461 y ss.). Desde este análisis vamos a ver los cuatro tipos básicos de acciones que define Habermas en su Teoría de la Acción Comunicativa:

1. Acciones estratégicas, que son las que se efectúan para conseguir un fin determinado, de manera instrumental y sin que tengan porqué casar los medios con los fines. La mayoría de las acciones en el modelo didáctico hegemónico son de este tipo, así como todas las relacionadas con la gestión burocrática del centro, las interacciones de los docentes en los órganos de decisión tipo Claustro de Profesores o las que, de manera más o menos simbólica, contribuyen al conservadurismo institucional y a sus fines de reproducción. Se trata, por tanto, de acciones que se dan en un marco de relaciones estrictamente funcional.

2. Acciones reguladas normativamente, inculcadas por la socialización y que sirven para justificarse a sí mismas a través de las normas que las originan. Aquí es interesante ver estas acciones tanto en los sistemas de relación entre docentes y alumnado (o docentes-familias) como en las propias acciones que el profesorado lleva a cabo debido a la constante (de)formación profesional que ha sufrido y sufre institucionalmente desde su función pública. Otro ejemplo claro de su manifestación puede estar en la determinación de las normas de convivencia o de los reglamentos internos en los centros escolares y en las aulas.
3. Acciones expresivas, en las cuales los actores manejan la manifestación de su subjetividad, se revelan los sentimientos y se percibe la falta de correspondencia entre estos y los actos. En esta categoría sí aparece ya una crítica más elaborada: la de la propia coherencia interna de nuestras acciones, pudiendo verse el inicio de un proceso de autocrítica, imprescindible, como ya se ha dicho, en toda práctica social y educativa. Ejemplificaciones de este tipo de acciones podemos encontrarlas en las reuniones de profesoras y profesores al hablar sobre sus experiencias en el aula, en la interacción con las familias, etc.
4. Acciones comunicativas, que remiten a la situación en que los actores tratan de entenderse desde lo común de sus posiciones, a fin de llegar a acuerdos que les permitan coordinar la acción. Se las llama también acciones conversativas y se las asocia a la investigación racional, al tener la suficiente flexibilidad como para plantear una revisión constante de las posiciones de los comunicantes, de su cultura, para llegar a posturas donde prime la interculturalidad como paradigma cada vez más necesario en la sociedad en que vivimos, y más todavía si cabe si nos circunscribimos al ámbito educativo. Se trata, al contrario que las otras, de acciones orientadas al entendimiento y situadas en un marco social, puesto que en la acción comunicativa los participantes no se orientan al éxito, sino bajo la condición de que sus respectivos planes de acción puedan armonizarse entre sí sobre la base de una definición compartida de la situación.

Por lo tanto, se puede afirmar que Habermas defiende «una noción comprensiva de la racionalidad comunicativa combinada con un modelo holista de justificación» (Habermas, 2003: 34), por lo que percibe la racionalidad de la acción como la manera en que los sujetos con capacidad de expresarse, hacerse entender y actuar, hacen uso del conocimiento a través de la manifestación simbólica y significativa de sus relaciones con el mundo objetivo, con otros sujetos y consigo mismos. Esto significa que la coordinación de la acción puede conseguirse bien fruto de influencias externas de unos actores sobre otros (acción monológica) o bien fruto de un saber común y, por lo tanto, dialógico (acción comunicativa).

Pero no podemos olvidar que las acciones (monológicas o comunicativas) se dan dentro de sistemas sociales concretos. En este sentido, y siguiendo nuevamente a Habermas, Gimeno Lorente (1995) manifiesta que las propiedades constitutivas de los sistemas sociales son las siguientes:

1. El intercambio de los sistemas de sociedad con su ambiente transcurre en la producción y en la socialización, a través de pretensiones de verdad y de rectitud normativa.
2. El sistema social altera sus patrones normativos al modificarse sus imágenes del mundo.
3. El nivel de desarrollo de la sociedad dependerá de la capacidad de aprendizaje institucional adquirido por esa sociedad.

Esto quiere decir que para construir una ciencia social crítica, una teoría crítica de la sociedad, es fundamental la educación, al ser ésta la que determina los mecanismos de socialización, permite la reestructuración de los enfoques normativos y resulta fundamental para la transformación de las instituciones base de dicha sociedad. En este sentido, Habermas no niega el carácter conservador de las instituciones y el uso reproductor de los agentes sociales hegemónicos, pero sí tiene claro que es mediante la crítica como este conservadurismo deja paso a una concepción dinámica de la sociedad y del crisol cultural emergente en la misma: «La peculiaridad de la crítica, en su doble función, consiste en disolver por medio de la crítica de las ideologías o analíticamente las pretensiones de validez que no pueden justificarse por medios discursivos, pero al mismo tiempo en desligar la tradición de sus potenciales semánticos» (Habermas, 1989b: 91).

Y es ese componente crítico de la razón comunicativa lo que también le da identidad y coherencia, además de su carácter procedimental y discursivo. En definitiva, se trata de trascender la feroz crítica a la razón surgida sobre todo desde las posiciones postmodernistas y neoconservadoras: «El concepto de razón comunicativa (...) que apunta más allá de la razón en el sujeto, tiene como fin sacarnos de las paradojas y nivelaciones en que por su carácter autorreferencial se ve envuelta la crítica radical a la razón» (Habermas, 1989c: 400).

De esta manera, partiendo de todo lo anterior surge inmediatamente una pregunta: ¿cómo se puede desvelar la racionalidad de la acción por medio del análisis del uso del lenguaje que se manifiesta mediante actos de habla, tal y como vimos anteriormente? Para dar respuesta a esta cuestión el filósofo alemán desarrolló lo que se conoce como 'pragmática formal del lenguaje', partiendo para ello de la filosofía analítica y, más específicamente, de la teoría del significado. La intención era, como expresa el propio Habermas (1987: 318), elaborar una teoría de la comunicación que pudiera «utilizarse para una teoría sociológica de la acción si se logra mostrar de qué forma los actos comunicativos, esto es, los actos de habla, o las manifestaciones no verbales equivalentes, cumplen la función

de coordinar la acción contribuyendo así a la estructuración de las interacciones». De ahí que esta pragmática podamos considerarla como un conocimiento transdisciplinar que se refiere a una reconstrucción racional de los tipos de actos de habla que se vinculan a una tipología de acciones globales, con el fin de modelar una teoría de la acción comunicativa que sirva de teoría crítica de la sociedad postindustrial e informacional.

Ahora bien, el análisis de la pragmática formal conjuga las pretensiones de validez de los enunciados o actos de habla con las diferentes condiciones de significado, y dichas pretensiones de validez (formadas bajo los aspectos universales de verdad, veracidad y exactitud) están conectadas internamente con razones, puesto que tal pretensión sólo puede ser rechazada en forma de una crítica argumentada y así sucesivamente. Es aquí donde cobra también total vigencia lo explicitado años atrás por Adorno (1973: 82): «La educación en general carecería absolutamente de sentido si no fuese educación para una autorreflexión crítica».

De esta forma, para Habermas cuando entendemos una razón es inevitable no tomar una postura ante ella y frente a las interpretaciones que emerjan de la misma por parte del resto de los participantes sociales. Como hemos visto, para el filósofo alemán todo conocimiento está siempre sujeto a la crítica racional abierta de sus pretensiones de validez y deberá ser aceptado como válido mientras no se pruebe su invalidez completa o parcial. La reflexividad no es un privilegio de ninguna persona o grupo, y el conocimiento previo no puede constituir una razón de exclusión de ningún posible participante en procesos de análisis y toma de decisiones de interés común, lo cual debiera tenerse muy presente en las relaciones educativas, puesto que desde este punto de vista: «Una norma es válida cuando todos pueden aceptar libremente las consecuencias y efectos colaterales que se producirán previsiblemente del cumplimiento general de una norma polémica para la satisfacción de los intereses de cada uno» (Habermas, 1985a: 116).

La racionalidad tiene así, como hemos visto, un carácter no sustantivo, sino procedimental y comunicativo. Dicho de otra manera, no hay (ni, desde mi punto de vista, debiera haber) ningún saber que permita resolver las cuestiones políticas como cuestiones técnicas, ni existe ningún colectivo que pueda reivindicar la pertenencia en exclusividad de la comprensión de las situaciones sociales y las respuestas a las mismas, sobre todo teniendo en cuenta el creciente grado de complejidad que están adquiriendo los procesos sociales y políticos actuales. Existe, en todo caso, un saber común, pero con unos prerequisites y características muy determinadas: «Un saber 'común' tiene que satisfacer condiciones bien exigentes. Pues no sólo estamos ante un saber 'común' cuando los participantes concuerdan en algunas opiniones; tampoco cuando saben que concuerdan en ella. Llamo común a un saber que funda un acuerdo, teniendo tal acuerdo como término de un reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica. Acuerdo significa que los

participantes aceptan un saber como válido, es decir, como intersubjetivamente vinculante» (Habermas, 1989a: 481).

Desde aquí la democracia radical deliberativa y participativa sería una consecuencia de la necesaria exigencia ética comunicativa, lo cual provocaría que ninguna persona o grupo que sea afectado pueda ser excluido de la construcción social de problemas comunes y la búsqueda de estrategias para sus soluciones, promoviendo así formas educativas interculturales, lo que conlleva la realización de un esfuerzo significativo para minimizar, erradicar y/o transformar los elementos de coerción existentes en las estructuras y formas de relación dadas.

Esto significa que ya no cabe, en ninguna esfera, la asunción y defensa de posiciones asépticas de inmaculada vestimenta recubierta de objetividad, siendo ésta en todo caso fruto del consenso intersubjetivo desde la (re)interpretación y (re)construcción crítica de un conjunto de significados compartidos desde un marco referencial y contextual común, lo cual es fundamental desde el punto de vista de la investigación social y educativa. No podemos olvidar que «la interpretación depende racionalmente del contexto, y los supuestos ontológicos de los hablantes sobre los oyentes, y viceversa, forman parte de ese contexto» (Young, 1993: 51). Esto, como decía, si lo llevamos a una dimensión educativa, además de crear problemas en la validez de las investigaciones y práctica pedagógicas, puede conllevar la irracionalidad y la falta de perspectiva crítica en las interacciones, al producirse más una actitud de aceptación pasiva desde los argumentos (en el caso 'positivo') o la mera imposición (en los negativos) de la perspectiva del investigador y/o docente.

Sintetizando, y de nuevo de la mano de Habermas, decir que el concepto de racionalidad comunicativa lo que nos permite es hacer del diálogo intersubjetivo una fuente de entendimiento y enriquecimiento de nuestras interacciones sociales, así como de la generación y construcción de significados que conforman las redes a través de las cuales se configura la cultura como punto de encuentro constitutivo de lo humano desde el lenguaje. Pero eso sí, sin olvidar (y menos en educación), el hecho de que mientras un hablante puede garantizar sus pretensiones de verdad y rectitud por medios discursivos, las de sinceridad sólo se muestran desde la coherencia entre el decir y el hacer (Habermas, 1985).

Pero claro, ante estas pretensiones de validez y coherencia interna no debemos olvidar que el proyecto pedagógico institucional recoge siempre el modelo de racionalidad hegemónico, tanto estructural y normativamente como en la práctica cotidiana, que en este caso surge de la instrumentalidad a la que, no obstante, los movimientos críticos se han opuesto aportando alternativas con argumentos científicos e ideológicos suficientes como para constituir plataformas de desestabilización de las concepciones neoconservadoras dominantes y desarrollar en la ciudadanía la conciencia crítica que permita construir procesos racionales que humanicen a la propia razón. En palabras de Gimeno Lorente: «el mundo de la vida social sufre los fenómenos de colonización racional al

imponer los subsistemas funcionales de la Economía y el Estado sus propios criterios de racionalidad instrumental. Criterios como el de 'eficacia', 'rentabilidad' y 'calidad de educación' subyacen en los planteamientos de las reformas educativas, una veces explícita y otras implícitamente. Concretamente, el discurso de la calidad ha sustituido ideológicamente al de la igualdad. (...) En la actualidad, en los países postindustriales las ideas-valor del individuo –que Habermas describe como 'individualismo posesivo'–, el rechazo de la intervención pública en la economía y el neodarwinismo social (...) Sólo en la dialéctica social cabe la esperanza de una forma de racionalidad superadora de estos reduccionismos estructurales, y en esta dialéctica es donde se inscribe la concepción habermasiana de una racionalidad comunicativa» (Gimeno Lorente, 1995: 516-517).

Por último, deseo incidir en el carácter crítico-ideológico de la racionalidad comunicativa al estar libre, por definición, de situaciones de dominio e injusticias y, a su vez, hacer de la intersubjetividad y del consenso bases epistemológicas y axiológicas del quehacer educativo. Ignorar esto es ignorar nuestras ansias emancipatorias, nuestros deseos de libertad y de respuesta frente a la opresión y a la violencia de las acciones orientadas al poder y la segregación. Es cierto que muchas críticas a este modelo se basan en la irrealidad o visión utópica que suponen las condiciones ideales de comunicación que esta perspectiva exige, pero yo considero que se trata de establecer referentes teóricos críticos claros a nivel epistemológico, axiológico e incluso ontológico, como los que supone la Teoría de la Acción Comunicativa, para que nos ayuden a ir construyendo prácticas sociales y educativas coherentes con dichos planteamientos y las condiciones que plantean, preñadas de ética e interculturalidad, sobre todo si nos referimos a procesos educativos. Se trata de estar convencidos de que los seres humanos debemos estar llamados a la solidaridad y a la tolerancia, al desarrollo y extensión de formas democráticas de vida y prácticas educativas basadas en acciones comunicativas, ya que en ese lenguaje común, necesariamente intercultural, reside la esencia de la emancipación, hoy más que nunca.

Referencias bibliográficas

- ADORNO, T.W. (1973): *Crítica cultural y sociedad*. Barcelona, Ariel.
- GIMENO LORENTE, P. (1995): *Teoría crítica de la educación*. Madrid, UNED.
- GIROUX, H. (1992): *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.
- HABERMAS, J. (1985): *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid, Taurus.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la Acción Comunicativa*. Vols. I y II. Madrid, Taurus.
- HABERMAS, J. (1989a): *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid, Cátedra.

HABERMAS, J. (1989b): *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires, Amorrortu.

HABERMAS, J. (1989c): *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, Taurus.

HABERMAS, J. (1991): *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península.

HABERMAS, J. (1999): *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona, Paidós.

HABERMAS, J. (2003): *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Barcelona, Paidós.

McCARTHY, T. (1987): *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid, Tecnos.

McCARTHY, T. (1992): *Ideales e ilusiones. Reconstrucción y deconstrucción en la teoría crítica contemporánea*. Madrid, Tecnos.

POPPER, K. (1986): *El universo abierto: un argumento a favor del indeterminismo*. Madrid, Tecnos.

WEBER, M. (1944): *Economía y sociedad*. México, FCE.

YOUNG, R. (1993): *Teoría Crítica de la Educación y Discurso en el Aula*. Barcelona, Paidós.