

LA INTERSUBJETIVIDAD COMO EJE DE LA CONCEPCION COMUNICATIVA DEL CURRICULUM

Donatila Ferrada¹

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Resumen

Este artículo pretende ofrecer una visión de persona y de sociedad, desde la perspectiva del Curriculum Crítico Comunicativo, que permita responder a las preguntas iniciales de todo intento de construcción curricular, a saber: ¿qué tipo de interacciones formativas queremos desarrollar? y ¿qué tipo de sociedad queremos construir?

La formación de la persona se aborda desde los planteamientos de la biología del conocimiento de Maturana y Varela; el interaccionismo simbólico de Mead y la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas. Todo ello en la búsqueda de un fundamento de un concepto de persona capaz de mantener, renovar y transformar la sociedad en que vive, principales aspectos formativos que se propone favorecer un Curriculum Crítico Comunicativo.

La visión de la sociedad se aborda desde la perspectiva del mundo de la vida y las interrelaciones permanentes que mantiene con el sistema, en la búsqueda de alcanzar fundamentos en torno a la mantención, renovación y transformación de la cultura, la sociedad y la personalidad, como componentes estructurales del mundo de la vida, y también de las formas de interacciones con el sistema e identificar los aspectos claves y los contenidos culturales en los que descansa cada uno de estos procesos.

Palabras Clave: Curriculum, Racionalidad, Persona, Teoría de la Acción Comunicativa. Teoría Crítica, Mundo de la Vida

THE INTERSUBJECTIVITY AS THE AXIS OF THE COMMUNICATIVE CONCEPTION OF THE CURRICULUM, DONA FERRADA

Abstract

The following article offers a vision of the person and the society, from the point of view of the Communicative Critical Curriculum, so as to give a response to the initial questions of every attempt of curriculum construction, What type of formative interactions do we want to develop? And What type of society do we want to build?

The development of the person is approached from the position of the biology of knowledge of Maturana and Varela; the symbolic interactionism of Mead and the theory of communicative action of Habermas. This is oriented to find the foundation of a concept of person able to keep, renew and transform the society in which he or she lives in, main formative aspects that a Critical Communicative Curriculum tries to favor on.

¹ La autora es Doctora en Filosofía, con mención en Curriculum, por la Universidad de Valladolid, España, y actualmente se desempeña como académica del Programa de Magíster en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

The vision of society is approached from the perspective of the world of life and the permanent relationships it keeps with the system, in search of finding the foundation for the maintenance, renewal and transformation of the culture, the society and personality, as structural components of the world of life, and also of the forms of interaction with the system; and the identification of the key aspects and the cultural contents in which each one of these processes rests.

Key words: curriculum, rationality, person, communicative action theory, critical theory, world of life.

1. La intersubjetividad como eje de la concepción comunicativa del curriculum

La afirmación de que la persona humana está dotada de la acción, por tanto es agente-actuante, constructora y transformadora del medio en el cual se desarrolla y vive, permite:

1º Echar por tierra la creencia de que la persona es un ser eminentemente pasivo desde un punto de vista social y que se construye casi exclusivamente por procesos internos ya sean naturales (inherentes a ella) o psicológicos (principalmente dirigidos a la adaptación), fundamentos con frecuencia utilizados por visiones tradicionales que apuntan a justificar que es imposible un cambio de la sociedad y

2º Otorgar protagonismo a la persona tanto en la construcción de sí misma, como también en la sociedad en que vive. Lo que permite construir una visión de ella considerablemente distinta de la tradicional, con lo que pretendo ofrecer un sustento válido en la búsqueda de la respuesta educativa sobre el rol de la educación y particularmente del curriculum en la transformación social.

Las interacciones mediadas por el lenguaje resultan ser fundamentales en la formación de la persona, tanto al concebirla como un ser biológico, como cuando lo hacemos desde el ámbito psico-social. Desde esta perspectiva, en primer lugar, analizo la construcción de la persona como un organismo biológico, para más tarde abordar la formación de la persona desde una visión psico-social.

La «biología del conocimiento» de los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela, que se recoge en un conjunto de libros en el que se encuentran principalmente *El árbol del conocimiento*, *La biología de la cognición* y *El sentido de lo Humano*, se plantea básicamente que la persona homo sapiens sapiens, en tanto ser biológico, es indiscutidamente un ser vivo determinado estructuralmente (física, fisiológica y genéticamente) y que como tal es un organismo autopoietico² de carácter multicelular con un sistema nervioso³, que por el desarrollo evolutivo permite nuevas dimensiones de acoplamiento estructural producto de relacionarse con otras personas, donde desarrolla el dominio lingüístico que más tarde dará origen al lenguaje y a la autoconciencia.

² Desde la biología se dice que «los seres vivos se caracterizan porque, literalmente se producen continuamente a sí mismos, lo que indicamos al llamar a la organización que los define, *organización autopoietica*... la característica más peculiar de un sistema autopoietico es que se levanta por sus propios cordones, y se constituye como distinto del medio circundante por medio de su propia dinámica, de tal manera que ambas cosas son inseparables». Maturana, H. y Varela, F.(1980) "El árbol del conocimiento", Editorial Universitaria, Colección Fuera de Serie, Santiago de Chile. pp. 25-28).

³ «Cuando en un organismo se da un sistema nervioso tan rico y tan vasto como el del hombre, sus dominios de interacción permiten la generación de nuevos fenómenos al permitir nuevas dimensiones de acoplamiento estructural. En el hombre esto, en último término, hace posible el lenguaje y la autoconciencia». Maturana, H y Varela. F. (1980), "El árbol del ... Op. Cit. 117).

Esta característica de la persona permite que: «el dominio lingüístico mismo pase a ser parte del medio de interacciones posibles. Sólo cuando se produce esta reflexión lingüística hay lenguaje, surge el observador, y los organismos participantes de un dominio lingüístico empiezan a operar en un dominio semántico. También sólo cuando esto ocurre, el dominio semántico pasa a ser parte del medio donde los que operan en él conservan su adaptación. Esto nos pasa a los humanos: existimos en nuestro operar en el lenguaje y conservamos nuestra adaptación en el dominio de significados que esto crea: hacemos descripciones de las descripciones que hacemos...y somos observadores y existimos en un dominio semántico que nuestro operar lingüístico crea» (Maturana/ Varela, 1980, p. 139).

Estos biólogos concuerdan en que es inverosímil creer que el lenguaje fuera inventado por una persona sola, en la aprehensión de un mundo externo, por lo que no puede ser usado como herramienta para revelar un tal mundo. Por el contrario, «es dentro del lenguaje mismo en el que se lleva a cabo el acto de conocer, la coordinación conductual que el lenguaje es, trae consigo un mundo. Existen tantos mundos como dominios semánticos operados por el lenguaje. Nos realizamos en un mutuo acoplamiento lingüístico, no porque el lenguaje nos permita decir lo que somos, sino porque sólo existimos en el lenguaje, en un continuo ser en los mundos lingüísticos y semánticos que portamos con nosotros/as y nos encontramos a nosotros/as mismos/as en este acoplamiento como un modo de continua transformación en el devenir del mundo lingüístico que construimos con los otros seres humanos» (Ibid, p. 155).

Pero el lenguaje no sólo nos sirve para conocer y construir el mundo que compartimos y reconocemos a los/as otros/as como legítimos/as, sino que además nos entrega las herramientas para construir nuestro propio yo. Tal que «la reflexión sobre sí mismo, esa reflexión como fenómeno, no se puede dar fuera del lenguaje. Y no se puede dar fuera del lenguaje, porque sin lenguaje no existe un espacio operacional que permita la distinción del adentro y del afuera, que permita la operación reflexión. Entonces, es en el lenguaje en que surge el yo. Pero al mismo tiempo, al operar en el lenguaje las fisiologías cambian y cambia el fluir en el lenguaje...De modo que nuestro estar en el lenguaje, nuestro conversar, tiene consecuencias en nuestra fisiología y lo que pasa en nuestra fisiología tiene consecuencias en nuestro conversar» (Maturana, 1990, p. 87).

Si bien este autor no profundiza mayormente acerca de ¿cómo opera el lenguaje en la construcción del yo? tampoco ofrece una respuesta sobre ¿cómo esta persona poseedora de lenguaje en permanente interacción social construye su identidad?, particularmente, me interesa rescatar la organicidad que le otorga a esa operación de reflexión de sí mismo producida por el lenguaje, con lo cual hecha por tierra la fatalidad biológica-orgánica con la que nacemos las personas. Aunque este dinamismo está determinado estructuralmente, de todas formas abre pequeños espacios que permiten modificar nuestra fisiología toda vez que nuestro operar en el lenguaje nos pone en relación con los demás, es decir, la persona en tanto organismo autopoiético autónomo -producto de las interacciones con los demás-, se modifica estructuralmente a la vez que modifica a los/as otros/as por intermedio del lenguaje⁴.

⁴ Esta modificación estructural no debe entenderse como que cada perturbación del medio provoque inevitablemente un cambio, muy por el contrario, el ser biológico recibe perturbaciones que pueden o no gatillar cambios, puesto que no debemos olvidar que el organismo vivo está determinado estructuralmente, por lo tanto dependerá de cada organismo autopoiético llevar a cabo o no los cambios, producto de las interacciones con los otros en el lenguaje.

Pero ese lenguaje es producto de coordinaciones conductuales consensuales que solo son posibles en los seres humanos. El organismo autopoietico del homo sapiens sapiens sólo pasa a constituirse en humano cuando ha interactuado con al menos uno de ellos en un medio emocional y amoroso. Así, «:...sólo se es humano cuando se reconoce al otro como legítimo otro, a través de la biología del amor» (Maturana, 1992, p. 89).

Este rol altamente significativo que se atribuye a las interacciones humanas movidas por el amor y la emoción que constituyen el lenguaje, representan básicamente la construcción de la persona humana proveniente desde la biología, hecho que nos da un sustento material/corporal, a la vez que ofrece bases para el análisis de lo social.

Antes de continuar con el análisis, quiero destacar la relación que existe entre éste planteamiento y el de Habermas, en cuanto a que este último considera que la persona humana emerge desde un centro intersubjetivo desde donde se regula a sí misma en un comportamiento imputable, que construye a partir de las situaciones diferentes y contradictorias de las otras personas que actúan de referencia frente a sí misma y Maturana y Varela plantean a su vez, que la persona es un organismo autopoietico capaz de construirse y regularse a sí misma, mediatizada por el lenguaje y el encuentro con otras en la emoción y en el amor, con quienes alcanza acuerdos consensuales que le permiten modificar tanto su fisiología como ampliar su horizonte de comprensión.

Esta perspectiva de aproximación que ofrecen estos autores, nos da pie para iniciar el análisis de la construcción psico-social de la persona, a partir de la revisión de los principales elementos de la teoría de la subjetividad de George Herbert Mead, desarrollada en su conocida obra *Persona, Espíritu y Sociedad*⁵, que hace referencia a que la personificación se produce mediante procesos de socialización.

El proceso de formación de la persona producto de la socialización surge, según Mead, a partir de la transformación del lenguaje gestual en lenguaje simbólico y desde aquí la configuración de las reglas sociales, propias de los individuos que comparten una sociedad.

Para explicar cómo se produce el cambio del gesto por el símbolo, recordaremos brevemente en qué consiste el lenguaje gestual: imaginemos que tenemos dos individuos A y B con intención de comunicarse sobre algo, entonces, A emite un gesto dirigido a B y éste reacciona a ese gesto, al que posteriormente A responde. En este caso el significado sólo es válido para cada individuo. En cambio, en el lenguaje simbólico el significado es válido para todos los participantes en la comunicación, porque el gesto se ha transformado en símbolo al representar el mismo objeto o situación para todos los participantes, con lo cual se producen las relaciones interpersonales en las que tanto los hablantes como los oyentes se dirigen unos a otros con intención comunicativa.

Desde la perspectiva de la transformación del gesto en símbolo, explica Mead, es que surgen los acuerdos normados socialmente, ya que los miembros de una comunidad al otorgar los mismos significados a las situaciones u objetos regulan sus acciones mediante normas que se validan en la interacción.

¿Cómo se construye socialmente la persona desde la óptica de Mead? Este autor nos dice que la persona se construye como producto tanto de las interacciones sociales, como de las interacciones simbólicas, puesto que sin ellas no existe el lenguaje, sin éste no existen los significados comunes y sin éstos últimos no son posibles los acuerdos que rigen una comunidad social. Es decir, la

⁵ Se le atribuye a Mead, el haber entregado las bases de lo que se conoce como psicología social, en el ámbito de la psicología y lo que se identifica como interaccionismo simbólico, en el ámbito de la sociología. Esta obra póstuma Mead fue publicada en 1934, en la cual se encuentra gran parte de los planteamientos que contribuyeron a la construcción de ambas teorías.

persona no nace persona, sino que el hacerse persona es: «...algo que tiene desarrollo; no está presente inicialmente, en el nacimiento, sino que surge en el proceso de la experiencia y la actividad social, es decir, se desarrolla en el individuo dado de resultados de sus relaciones con ese proceso como un todo y con los otros individuos que se encuentran dentro de ese proceso...la estructura de la persona completa es, así, el reflejo del proceso social completo. La organización y unificación de un grupo social es idéntica a la organización y unificación de cada una de las personas que surgen dentro del proceso social en el que dicho grupo está ocupado o que está llevando a cabo» (Mead, 1993, pp. 167-175).

Para que se lleve a cabo el pleno desarrollo de la persona son necesarias dos etapas generales. En la primera de ellas, la persona está constituida solamente por una organización de las actitudes particulares de otros individuos hacia ella y de las actitudes de los unos hacia los otros en los actos sociales específicos en que ella participa con ellos. En cambio, en la segunda, se suma una organización de las actitudes sociales del «otro generalizado»⁶, o grupo social como un todo al que pertenece. Estas etapas generales en el proceso de individuación se traducen en la formación del yo y del mí; la primera corresponde a la construcción del yo y la segunda, a la construcción del mí.

Resulta interesante observar cómo explica Mead las reacciones de ambas etapas de individuación: «El «yo» es la reacción del organismo a las actitudes de los otros; el «mí» es la serie de actitudes organizadas de los otros que adopta uno mismo. Las actitudes de los otros constituyen el «mí» organizado, y luego uno reacciona hacia ellas como un «yo» (Ibid, p. 202).

En la relación entre el yo y el mí, se produce una auto-interacción simbólica, puesto que el yo reacciona a una situación social que se encuentra dentro de la experiencia del propio individuo, es decir, constituye la respuesta que el propio individuo hace a la actitud que otros adoptan hacia él, cuando él adopta una actitud hacia ellos. Pero Mead nos advierte que si bien las actitudes que él adopta hacia ellos están presentes en su propia experiencia, su reacción a ellas contendrá un elemento de novedad. Es por eso que el yo proporciona la sensación de libertad y de iniciativa, en cambio el mí proporciona un mecanismo de control (Ibid, p. 205).

Desde esta perspectiva la acción surge como conducta construida por el propio actor, en vez de respuesta obtenida a partir de cierto tipo de organización preformada en él, en tanto que el yo provoca a la vez que reaccione frente al mí, y en esa unidad constituyen una personalidad. De tal manera que la responsabilidad consciente sólo puede explicarse a partir de la existencia del mí, y todo lo nuevo que ocurra en la experiencia a partir de la existencia del yo.

Si estas relaciones las planteamos en términos de las interacciones educativas dirigidas a la transformación social, podemos percatarnos de que este solo hecho de comprender la formación de la persona desde la constitución del yo y del mí, nos proporciona interesantes elementos que considerar, particularmente la capacidad que se otorga a la persona como constructora de su propia acción mediatizada por las interacciones con los(as) otros(as).

Probemos hipotéticamente, entonces, tres de estas posibilidades que surgen de forma más evidente en nuestros ambientes pedagógicos cotidianos, en la perspectiva de buscar instancias de transformación a partir de nuestras prácticas concretas: (a) una educación que favorezca exclusi-

⁶ Para Mead «la misma universalidad e impersonalidad del pensamiento y la razón son, desde el punto de vista conductista, el resultado de que un individuo dado adopte las actitudes de los otros hacia él y de que, finalmente, cristalice todas esas actitudes particulares en una sola actitud o punto de vista, que pueden ser llamado el del «otro generalizado» . Mead, G.H. (1993). "Espíritu persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social", Paidós Studio, México. p. 127.

vamente el desarrollo del yo en detrimento del mí; (b) una educación que favorezca exclusivamente el desarrollo del mí en detrimento del yo; y (c) una educación que se dirija a desarrollar equitativamente tanto el yo como el mí. Probablemente, los resultados serán diferentes, puesto que las interacciones formativas que promueve la educación están influyendo de forma directa en lo que es la construcción del individuo como persona. Este análisis nos arroja que:

a) **En el caso de favorecer el yo por sobre el mí**, la educación estaría desarrollando una de las etapas de formación de la persona (yo) y omitiendo o dando poco valor a la otra (mí); con ello favorece la libertad de acción de esas personas llevándolas a expresar toda su capacidad creativa, ya que esto constituye un elemento muy positivo para cualquier intento transformador. Pero frente a esto surge la problemática de que cuando la persona tiene disminuido su mí, carece de la responsabilidad consciente de sus acciones para organizar la acción, lo cual conduce probablemente a una situación insostenible de pertenencia a la comunidad social en la que viven, y aunque el yo es histórico⁷, es decir, se percata de su acción una vez que la ha llevado a cabo, y evalúa su reacción en vistas de la reacción que ha producido en el/los otro/s, éstas personas no estarían en condiciones plenas de realizar esa evaluación, ya que al disminuir su mí no serían capaces de reconocer, organizar, evaluar y emprender la acción transformadora, producto de su carencia de reconocimiento en los otros. En otras palabras, más que posibilidades de producir una transformación social estaríamos alejándonos de ella, puesto que una persona con un yo hiperdesarrollado no está en condiciones de desarrollar una tarea que involucre la participación de los otros miembros de la comunidad que comparte, porque estamos de acuerdo en que la transformación social debe llevarse en, con y para el grupo social al que se pertenece. Si bien esto nos acercaría a la formación de líderes que tanto escasean en nuestros tiempos, tendríamos que reflexionar también ¿de qué forma con esto estaríamos favoreciendo un individualismo y negando el valor del colectivo?. Probablemente muchas de las prácticas educativas que se desarrollan hoy en el sistema formal de educación que se sustentan en el desarrollo de la competitividad, llevan consigo la negación del valor del colectivo. Seguramente si hiciéramos un estudio a este nivel encontraríamos que apuntan mayoritariamente a desarrollar un solo aspecto de la formación de la persona: el yo. Por consiguiente, esta opción contribuiría a incorporar a la sociedad a aquellos que cumplen las exigencias (competencias) que el sistema les exige, y conduce a apartar a aquellos que aportan creaciones que no se correspondan con sus intencionalidades. Desde esta dimensión de análisis, la educación así entendida no apuntaría a una transformación, sino más bien a una mantención del status quo.

b) En la situación contraria, **al favorecer el mí por sobre el yo**, la educación también estaría desarrollando una de las etapas de formación de la persona (mí) y omitiendo o dando poco valor a la otra (yo); con ello favorece el desarrollo de la responsabilidad consciente de las personas que viven en comunidades organizadas socialmente, lo que nos otorga un elemento muy interesante para organizar la intención transformadora. Pero al igual que en el caso anterior, también nos enfrentamos a una problemática: contamos con el reconocimiento de los otros, la valoración y la capacidad organizativa, pero no contamos con la capacidad creadora, con la novedad que aporta continuamente un desarrollo del yo en condiciones propias, imprescindibles para el cambio. Es decir, que si la educación favorece exclusivamente el desarrollo del mí en detrimento del yo, seguramente ello nos llevaría a encontrarnos con personas faltas de creatividad y autoestima,

⁷ «Si se pregunta, pues, dónde aparece el «yo» directamente, en la experiencia de uno, la respuesta es que aparece como una figura histórica» Mead, G.H. (1993) "Espíritu, persona y sociedad ... Op.Cit. p. 202.

preocupados de forma excesiva de las normas y reglas con las que se rige su comunidad social, donde no existiría un espacio para lo nuevo, para el cambio y, lo más probable, es que estas personas desarrollarían un autocontrol social demasiado fuerte al tener disminuido su yo. Creo que este tipo de educación que conduce a una aparente armonía social, puede servir como mecanismo de control ejercido por los poderes hegemónicos, y que probablemente ésta pueda ser una de las explicaciones más reveladoras a la pasividad con que se observan muchas de las prácticas educativas y sociales que vemos en la actualidad. Esta opción, al igual que la anterior, pero con distintos mecanismos, nos ofrece una forma de mantener la sociedad más que de transformarla.

c) Finalmente, analizar una educación que no apunte ni a un lado ni a otro, sino que siga el curso normal de desarrollo de la persona, es decir, **el desarrollar tanto el mí como el yo**, de tal forma de determinar si el desarrollo de la creatividad y de la responsabilidad consciente de forma equilibrada, nos conducirán o no, a alcanzar el cambio social que deseamos⁸ desde las posturas críticas. Con esta armonización en el desarrollo del yo y del mí, estaríamos formando personas capaces de manifestar permanentemente expresiones creativas y en condiciones de poder coordinar la acción mediante la organización de quienes se reconocen en un colectivo social. Pero esto puede conducirnos a una conclusión engañosa: que estos elementos serán suficientes para alcanzar la transformación social. Por el contrario, necesitamos de nuevos elementos que evidencien la forma en que se hace presente la intersubjetividad en la construcción de la persona en sus distintas etapas de desarrollo, que nos demuestren los mecanismos por cuales la persona se hace acreedora de capacidad crítica y reflexiva y cómo adquiere su capacidad de acción en conjunto con otras, en la búsqueda de fundamentar que la persona es poseedora de un centro de crítica permanente entre el sí mismo⁹ -capaz de cuestionamiento propio-, al mismo tiempo que con el medio. Por consiguiente, se trata de buscar elementos que permitan explicar ¿cómo la persona se hace responsable de sus acciones y capaz de abordar la crítica social desde su propia constitución como desde su acción?

En esta búsqueda es que quisiera compartir los planteamientos de Habermas en torno a la construcción de sujetos capaces de lenguaje y acción, desde donde creo es posible responder al cuestionamiento anterior.

Habermas critica a Mead, porque éste se basa sólo en el pronóstico de que cuando alter se dirige hacia ego y ego hacia alter siempre se entienden, es decir, cuando logran la comunicación se forman convenciones semánticas y símbolos utilizables con significado idéntico, pero no se plantea la cuestión sobre qué ocurre cuando el pronóstico de ego frente a las reacciones de alter no se cumple y tampoco el de alter frente a ego, donde se produciría entonces un fracaso en la

⁸ Mead visualiza los cambios sociales desde la perspectiva de la propia formación de la persona. «Frente al «mí» está el «yo». El individuo no solo tiene derechos: también tiene deberes. No sólo es un ciudadano, un miembro de la comunidad, sino que también reacciona a dicha comunidad, y su reacción a ella, como hemos visto en la conversación de gestos, la cambia». Mead, G.H. (1993) "Espíritu, persona y sociedad ... Op.Cit. p. 221.

⁹ El sí mismo para Mead hace referencia a la característica de la persona como objeto para sí. «Esta característica está representada por el término «sí mismo», que es un reflexivo e indica lo que puede ser al propio tiempo sujeto y objeto. Este tipo de objeto es esencialmente distinto de otros objetos, y en el pasado ha sido distinguido como consciente, término que indica una experiencia con la propia persona, una experiencia de la propia persona. Se suponía que la conciencia poseía de algún modo esa capacidad de ser un objeto para sí misma» (Mead, G.H. (1993) "Espíritu, persona y sociedad ... Op.Cit. p. 168-169.

comunicación y como producto de ello emergería la actitud crítica frente a esa situación, lo que conduce al desarrollo de reglas de uso de los símbolos¹⁰.

Con la aparición de la actitud crítica se produce un cambio comunicacional, desde una comunicación vertical hacia una comunicación horizontal, puesto que donde existía un interpelador (1ª persona) y un interpelado (2ª persona) emerge la presencia del que toma posición (3ª persona) por lo tanto se abre la posibilidad para la discrepancia y también para la participación de los demás¹¹. Esta aclaración que realiza Habermas en la teoría de Mead resulta fundamental, puesto que al percatarse del cambio en el eje de la comunicación interhumana nos aporta nuevos elementos de comprensión y posibilidad que adquiere la constitución de la persona. Puesto que: «...tras haberse inclinado el eje vertical de la oración y convertido en el horizontal de la comunicación interhumana, el individuo ya no puede dar cobro a su pretensión enfática de individualidad sólo mediante una apropiación reconstructiva de su propia biografía; en el que tal reconstrucción se logre es algo sobre lo que ahora decide la postura que tomen los otros» (Habermas, 1990, p.206).

En este cambio del eje de la comunicación Habermas diferencia dos procesos de formación de la persona: el de individualidad y el de individuación. Aquellos procesos desde donde hace evidente la importancia que adquieren «los otros» en la construcción de la individualidad¹² de cada persona constituye el punto de inicio de la crítica en el proceso de formación de la misma.

En el proceso de individualidad, la persona, trae consigo la idea base de que quiera ser identificada en el futuro como aquella en la que ella se ha convertido. Por lo tanto, Habermas, nos advierte que el significado de «individualidad» sólo puede explicarse recurriendo a la autocomprensión ética de una primera persona en su relación con una segunda persona, es decir, en la

¹⁰ Mead explica su teoría diferenciándola en dos etapas: 1) la interacción mediada simbólicamente: desde donde emerge un nuevo medio de comunicación; y la acción ajustada a roles sociales: caracterizada por la normación de las expectativas de comportamientos que tienen los participantes. «Mientras que en el primer caso la comunicación queda desligada de los gestos desencadenantes del comportamiento y se ajusta en adelante al empleo de símbolos, el tránsito a la acción regulada por normas significa que el control del comportamiento queda ligado a una base simbólica: quedan reestructurados simbólicamente, no ya sólo los medios de comunicación, sino también los esquemas de comportamiento y las disposiciones comportamentales» Habermas, J. (1987) (t.o. 1981). "Teoría de la Acción Comunicativa, vol. II: Crítica a la razón funcionalista". Taurus, Madrid. p. 65.

¹¹ Hablante ————— Oyente

1ª persona	/	2ª persona
yo/ego	/	otro yo/alter ego
que interpela	/	La interpelada
		Observador
		3ª persona
		Neuter
		que toma posición

Con la aparición de la tercera persona se genera una nueva categoría de adopción de actitud del otro, junto a la categoría cognitivo-social emerge la categoría moral.

¹² La individualidad hace referencia a «la autocomprensión de un sujeto capaz de lenguaje y acción, que se presenta, y llegado el caso, se justifica ante los demás participantes en la conversación como una persona incanjeable e inconfundible. Esta autocomprensión por difusa que pueda ser, funda la identidad del yo. En ella se articula la autoconciencia, no como relación consigo mismo de un sujeto cognoscente, sino como autosercioramiento ético de una persona capaz de responder de sus actos. En el horizonte de un mundo de la vida intersubjetivamente compartido, el individuo se proyecta a sí mismo como alguien que garantiza la continuidad más o menos claramente establecida de una biografía más o menos conscientemente asumida». Habermas, J. (1990). "Pensamiento postmetafísico", Taurus Humanidades, Madrid. p. 207.

autocomprensión ética de la relación yo-tú. En síntesis, el concepto de individualidad que supere la mera singularidad sólo puede alcanzarlo quien sabe quién es y quién quisiera ser, tanto ante ella misma como ante las demás.

Desde la perspectiva de la individualidad, el yo lleva consigo un núcleo intersubjetivo dado por la propia individuación que se desarrolla por las interacciones lingüísticas mediadas: «... el yo, que, en la conciencia que tengo de mí, me parece estar dado como absolutamente propio, no puedo mantenerlo sólo por mis propias fuerzas, por así decirlo, para mí sólo, no me «pertenece». Antes bien ese yo conserva un núcleo intersubjetivo, porque el proceso de individuación del que surge discurre por la red de interacciones lingüísticamente mediadas» (Ibid, p.209).

Desde esta dinámica comienza a apreciarse con claridad la intersubjetividad que acompaña a todo proceso de formación de la persona humana.

La individualización social, se divide en dos aspectos desde el punto de vista de los individuos afectados. Desde la cultura y desde las instituciones, donde se les imbuye y se les exige autonomía y un modo de vida consciente. Los patrones culturales y expectativas sociales de autodeterminación y autorealización se diferencian además unos de otros, y ello en la medida que los acentos se desplazan hacia los rendimientos propios de la persona. Lo cual queda expresado de la siguiente manera en palabras del autor:

En el Mi, cristalizan las formas de vida concretas e instituciones de un colectivo particular, lo moral y lo ético se separan a medida que aquella formación convencional de la identidad se quiebra bajo la presión de la diferenciación social, de la multiplicación de expectativas de rol que entran en conflictos unas con otras. El «abandono de las convenciones rígidas», que viene impuesto socialmente, carga al individuo, por un lado, con sus propias decisiones morales, y por otro, con un proyecto individual de vida, resultante de la comprensión ética que desarrolla de sí, esto es, del entendimiento ético consigo mismo (Ibid, p. 222)

Estas exigencias que se realizan tanto desde la cultura como desde las instituciones que hacen referencia a la autonomía y al modo de vida consciente, se ven influenciadas en los procesos de individualización en la conformación del mí, puesto que es éste quien se constituye por el cercioramiento de sus acciones en la intersubjetividad del colectivo social, por lo que es también al mí, a quien se le atribuye lo moral y lo ético.

La persona requiere del asentimiento de quienes comparten su comunidad de comunicación sobre las emisiones de juicios y decisiones que realiza como ser individualizado, requiere de la validación del colectivo social que comparte, a partir de lo cual desarrolla su proyecto de vida (autorealización) coherente con sus decisiones morales (autodeterminación).

Pero como los procesos de individualización social se producen junto a los procesos de individuación, por lo tanto el ser autónomo como también el ser individuado, el «sí mismo», el «auto» de la autorrelación práctica, sólo puede cerciorarse desde la perspectiva de los demás, no puede cerciorarse de sí al volverse directamente sobre sí mismo. En esta situación no depende tanto del asentimiento de los otros a sus juicios y acciones, como de que reconozcan su unicidad e incanjeabilidad.

La individuación se refiere más bien al reconocimiento del individuo como persona incanjeable y única frente a la comunidad de comunicación, es decir, a la pretensión de individualidad misma, que tiene que ver con la garantía de la continuidad de la propia existencia del individuo que cada uno asume en forma consciente a la luz de un mediato proyecto individual de vida.

Este reconocimiento se da en: «...la idealizadora suposición de forma universalista de vida en la que cada uno asume la perspectiva de cualquier otro y cada uno puede contar con el recíproco

reconocimiento de todos los otros, posibilita la comunalización de seres individuados -el individualismo como reverso del universalismo-. Y es esta referencia a la proyección de una forma de sociedad la que empieza haciendo posible tomar en serio la propia biografía como principio de individuación, considerarla como si fuese el producto de mis decisiones responsables. La apropiación autocrítica y la prosecución reflexiva de la propia biografía se quedaría en un ideal incomprometido, en un ideal incluso indeterminado si yo no pudiera salirme a mí mismo al paso «ante los ojos de todos», es decir, ante el foro de una ilimitada comunidad de comunicación» (Ibid, p. 225).

Este proceso de individuación adquiere una especial relevancia, puesto que esto implica el grado de compromiso y participación que asumo con mi propia biografía, al salirme al encuentro de mi misma frente a los demás, es decir, frente a la plenitud de toda mi existencia, producto de la concreción y extensión de mis experiencias de vida y procesos de formación acuñadores de mi identidad. No sólo me hago responsable de mis acciones frente a mi misma, autocrítica y reflexivamente, sino que a la vez asumo responsabilidad frente a los demás, puesto que me reconozco en las otras¹³.

Este reverso del universalismo, el individualismo, de que nos habla Habermas, entendido como la apropiación autocrítica y autorreflexiva de mí misma, frente a quienes componen mi comunidad de comunicación, está diciendo que todos/as nos reconocemos en todos/as, ya que todos/as nos formamos con todos/as, a la vez que somos únicos e incanjeables en ese proceso de socialización.

Estos procesos sólo pueden llevarse a cabo porque: «El yo puede salirse al encuentro de sí como alter ego de todos los otros socializados, y ello como voluntad libre en la autorreflexión moral y como ser completamente individuado en la autorreflexión existencial. Así la relación entre el I y el Me sigue siendo también la llave para el análisis de la identidad postconvencional del yo, que socialmente le viene exigida al individuo. Pero en esta etapa se invierte la relación entre ambos» (Ibid, p.226).

El proceso de socialización, lingüísticamente mediado, tiene por tanto un efecto individuante que puede ser explicado por la estructura del propio medio lingüístico. Al emplear los pronombres personales en lo que respecta a la perspectiva del hablante como primera persona que toma partido frente a la postura de una segunda persona, al no poder desprenderse in actu de su incanjeabilidad, no puede refugiarse en el anonimato de una tercera persona, sino que debe entablar la pretensión de ser reconocido como ser individuado (Ibid, p.230).

Este efecto individuante, es el que permite hacer responsables de todos sus actos a las personas capaces de lenguaje y acción, puesto que no puede esconderse en el anonimato de una mera observadora, en una comunidad de comunicación, no puede dejar de ser incanjeable y única frente a los/as otros/as y frente a sí misma, además de ser responsable de sus actos y proposiciones. Mientras en el efecto individualizador se encuentra respaldado por el total de la comunidad de comunicación, puesto que necesita del asentimiento de ellos para determinar sus acciones. En el efecto individuante, debe responder de su propia biografía tanto frente a sí misma en forma reflexiva y crítica como frente a los demás al mirarse ante los ojos de los/as otros/as. Se transforma en agente constructor de sí mismo y actor responsable de sus acciones en la comunidad que comparte.

En esta figura teórica que Habermas reconstruye siguiendo a Mead, se producen dos tipos de relaciones que la persona guarda consigo misma: la relación epistémica y la relación práctica. La

¹³ Sin embargo, también en esta ocasión, el yo, sólo encuentra acceso a sí mismo, por el rodeo que le conduce a través de los otros, a través del discurso universal contrafácticamente supuesto. El «sí mismo» de la relación práctica consigo mismo sólo puede cerciorarse a su vez de sí puede retornar a sí mismo desde la perspectiva de los otros como alter ego de ellos - esta vez no como alter ego de otro alter ego del grupo, siempre concreto a que en cada caso se pertenezca (es decir, como Mi) Habermas, J. (1990) "Pensamiento ... Op.Cit. p. 226.

relación epistémica se refiere a la relación que consigo mismo guarda el sujeto cognoscente cuando soluciona problemas, se produce desde dentro hacia afuera; en cambio la relación práctica, se refiere a la relación que consigo mismo guarda el sujeto agente, a la aprehensión que mantiene en la ejecución de sus operaciones espontáneas en relación con otras, se produce desde fuera hacia adentro.

Así entonces la relación epistémica dada consigo mismo se dirige a conocerse a sí mismo y la relación práctica se dirige a cerciorarse de que es sí mismo¹⁴ el iniciador de sus propias acciones, en forma voluntaria y libre. La relación epistémica va desde una primera persona hacia una segunda persona, en cambio en la relación práctica es a partir de la intersubjetividad, desde fuera hacia adentro. Mientras la relación epistémica constituye el yo, la relación práctica constituye el mí. Estos tipos de relaciones otorgan una crítica bidireccional al proceso de formación de la persona.

Los procesos de individuación e individualización, como los de las relaciones epistémica y práctica que la persona guarda consigo misma, vienen a responder la forma en que emerge la actitud crítica propia de la formación de personas capaces de lenguaje y acción responsable de sus actos, que muchas veces logran la comunicación, pero también muchas veces fracasan en ella, y que tienen que plantearse crítica y reflexivamente para encontrar nuevos caminos de entendimiento consigo mismas como con las otras.

En síntesis, los procesos de individuación e individualización descansan en un núcleo intersubjetivo, dado por las interacciones lingüísticas que permite un mecanismo de crítica bidireccional permanente de la persona, tanto cuando el yo sale al encuentro del mí durante los procesos de individuación y de autorrelación epistémica consigo mismo, como cuando el mí sale al encuentro del yo en los procesos de individualización en las relaciones prácticas durante los procesos de autorrepresentación y autorrealización. Y que tales encuentros se realizan, además, «frente a los ojos de los demás», en el reconocimiento de los/as otros/as, por lo que se transforma en una persona responsable de sus acciones y portadora de una actitud crítica, desde su propia constitución y acción que pertenecé a una comunidad de comunicación.

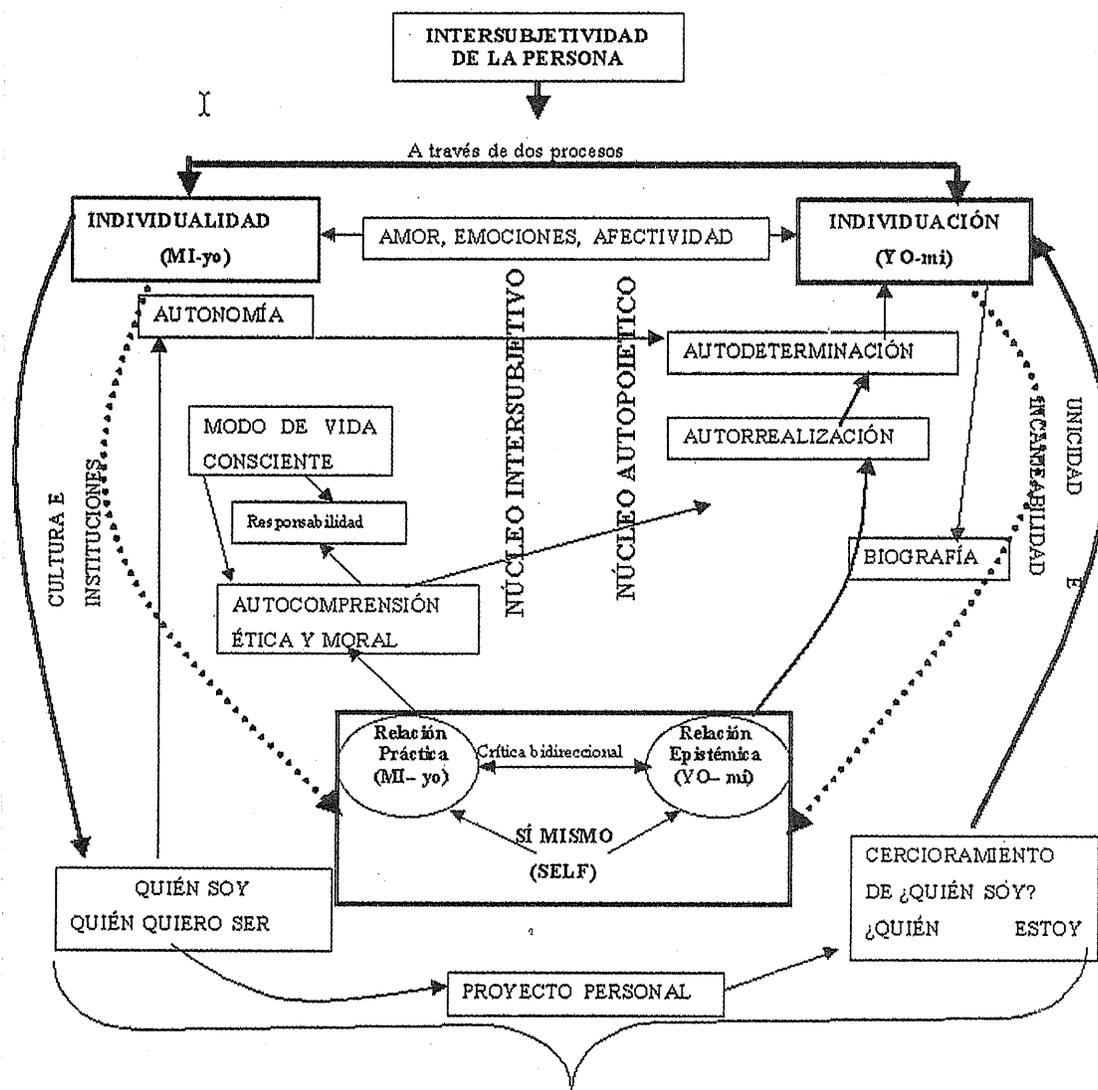
Con estos antecedentes que preceden, creo estar en condiciones de retomar el análisis, que he dejado inconcluso más arriba, sobre una educación basada en el desarrollo equilibrado del yo y del mí como elemento base de la transformación de la comunidad social. Podemos avanzar una respuesta: ya no sólo se trata de abordar las acciones educativas desde la perspectiva de la individuación en el sentido meadiano (entre el yo y el mí), sino que se debe complementar con la individualización y sus respectivas relaciones epistémicas y prácticas. Por consiguiente, se trata, por un lado, de favorecer interacciones formativas desde un desarrollo equilibrado entre el yo y el mí, y por otro, considerar seriamente todas las relaciones dadas entre los procesos de individuación e individualización desde donde surge la actitud crítica (elementos básicos dados por la intersubjetividad de la persona y que le permiten plantearse crítica y reflexivamente frente a la mantención, renovación o transformación del entorno que comparte con las otras personas en la comunicación).

Estos antecedentes hacen pensar que la formación de la persona cuenta con dos mecanismos de regulación que la constituyen como unidad: un centro regulador que se construye a sí mismo y un centro intersubjetivo que regula su lenguaje y su acción.

La persona, a partir de su centro regulador se construye a sí misma (centro autopoietico), consti-

¹⁴ Habermas, entiende el *sí mismo* desde la perspectiva de la relación epistémica y práctica que la persona mantiene para reconstruir su individualización, que depende no sólo como persona cognoscente de sí, sino además del asentimiento de los juicios de los otros.

tuye en sí y como totalidad orgánica el propio mecanismo regulador, que la hace humana en la interacción con el entorno emotivo y amoroso, -mediatizado por el fluir del lenguaje- modifica su propia fisiología a la vez que modifica el lenguaje y, a partir de su centro intersubjetivo, regula su lenguaje y acción (centro intersubjetivo) dotado de actitud crítica dada por las interacciones que mantiene con sus personas de referencia que la dotan de responsabilidad en sus actos y en el uso del lenguaje. La conexión entre uno y otro centro regulador está dada por el lenguaje. Este doble mecanismo regulador con el que cuenta la persona como unidad evidencia su intersubjetividad y autopoiesis en tanto ser social y orgánico, la dota de iniciativa, agencia y creación en sus propios cambios al interior de una comunidad de comunicación. Lo cual me lleva a concluir que es agente en sí misma capaz de emprender su transformación y la transformación que emerja como una necesidad del colectivo al que pertenece.



PRAXIS HUMANA

PRAXIS HUMANA: No es cierto, por tanto, que la persona humana sea un ser naturalmente pasivo e incapaz de comprometerse en ningún cambio social, sino que por el contrario, es un ser orgánica y socialmente dotado de iniciativa y protagonismo, tanto en su propia construcción como persona, como frente a la sociedad a la que pertenece.

2. La sociedad

Sobre la base de que la sociedad puede comprenderse como sistema y como mundo de la vida, en cuyo interior se construye la intersubjetividad de la persona, resulta necesario reflexionar desde la perspectiva del Curriculum Crítico Comunicativo sobre esta diversidad de relaciones e interacciones que mantienen los componentes estructurales del mundo de la vida en la mantención de las tradiciones culturales, sociales y su influencia en los procesos de formación de la personalidad. Me concentraré, entonces, en responder ¿cómo se mantiene y renueva la cultura, la sociedad y la personalidad?, ¿cuáles son las relaciones fundamentales entre la persona y la sociedad? y ¿cómo se explican los fenómenos de crisis en las sociedades modernas?

En contextos de modernidad, la sociedad no puede entenderse desligada de las distintas situaciones contradictorias en las que se desarrolla y que de una u otra forma influye en la realización del yo:

No debemos olvidar que la modernidad crea diferencia, exclusión y marginación. Las instituciones modernas, al tiempo que ofrecen posibilidades de emancipación, crean mecanismos de sujeción más bien que de realización del yo (Giddens, 1994, p. 15).

Estos mecanismos de realización y opresión del yo que ejerce la sociedad, de los que nos habla Giddens, resultan fundamentales de considerar al plantearse un currículum dirigido a la transformación social. Sin embargo, creemos que resultan mejor explicados a partir de la dualidad de la sociedad, como teoría de la acción de Habermas, que desde la teoría de la autorrealización del yo de Giddens, ya que la visión de la sociedad, conceptuada tanto como mundo de la vida de un grupo social (en donde las acciones se coordinan por medio de la armonización de las orientaciones de la acción), y como sistema que se regula a sí mismo (en donde las acciones quedan coordinadas por medio de interconexiones funcionales producto de las consecuencias de las acciones), resulta más clara para comprender los mecanismos de opresión, exclusión y marginación con que opera la sociedad moderna, toda vez que en estos entramados de acciones se nos revelan las relaciones entre individuo y sociedad, así como también explican los fenómenos de crisis de los mismos.

Pero antes de analizar cómo se producen esos fenómenos de crisis debemos abordar el funcionamiento de la sociedad en su totalidad y desde allí identificar cómo se explican tales falencias. Como mundo de la vida simbólicamente estructurada, la sociedad es una comunidad en comunicación que se entiende en el horizonte del acervo cultural aproblemático que constituye el sustrato común que comparten sus miembros y que desde ese horizonte entran en relaciones diversas. Estos componentes estructurales, -cultura, sociedad y personalidad-, permiten a la acción comunicativa cumplir sus diferentes funciones, entendimiento, coordinación y socialización, y servir como medio adecuado para la reproducción simbólica del mundo de la vida: reproducción cultural, integración social y socialización.

Estos componentes del mundo de la vida constituyen complejos entramados de sentido que quedan encarnados en sustratos distintos, pero intercomunicados unos a los otros. El saber cultural queda materializado en formas simbólicas, en objetos de uso y tecnologías, en palabras y teorías, en libros y documentos, no menos que en acciones. La sociedad queda materializada en órdenes institucionales, en normas jurídicas o en entramados de prácticas y usos normativamente regulados. Finalmente las estructuras de la personalidad quedan literalmente encarnadas en el sustrato que son los organismos humanos (Habermas, 1990, p. 101).

Aunque tanto la cultura, la sociedad y la personalidad queden encarnados en sustratos diferentes no significa por ello que se encuentren delimitados unos con otros, es decir, no se los puede

entender como sistemas, ya que todos ellos se encuentran entrelazados por el lenguaje cotidiano que permite la referencia permanente de la totalidad del mundo de la vida que comparten. En palabras del propio autor:

estos componentes del mundo de la vida no han de entenderse como sistemas que constituyesen entornos los unos para los otros; antes quedan entrelazados entre sí por el medio común que representa el lenguaje ordinario... Tampoco aquellos sistemas de acción que en buena medida se han especializado en las funciones de reproducción cultural (escuela) o integración social (Derecho) o de socialización (familia) operan de forma enteramente separada. A través del código común que representa el lenguaje ordinario cumplen de paso... las funciones en que están especializados cada uno de los otros, manteniendo así una referencia a la totalidad del mundo de la vida (Ibid, p. 102).

Desde esta perspectiva, los contenidos culturalmente transmitidos son siempre potencialmente saber poseído por personas, sin la apropiación interpretativa y sin la continuación del saber cultural por personas, evidentemente, no se forma ni se mantiene tradición alguna. En este aspecto, las personas con sus operaciones de interpretación, aportan algo a la cultura; a la vez que ésta representa un recurso para las personas. Pues las personas no son portadores de tradiciones en el sentido en que el sustrato orgánico puede ser descrito como portador de estructuras de la personalidad. Toda tradición cultural es al tiempo un proceso de formación para las personas capaces de lenguaje y acción, las cuales se configuran en él, al igual que en él mantienen a su vez viva la cultura.

Toda vez que las personas realizan procesos de interpretación contribuyen con algo a la cultura, a la vez que es la propia cultura la que está proporcionando los contenidos para ello, por tanto no se puede afirmar que es sólo el individuo quien la produce, ni que él se hace acreedor de la cultura como un receptáculo vacío, sino que ambos se retroalimentan mutuamente. Esto viene a representar un primer nivel de relación entre la persona y la cultura.

De manera similar a los contenidos culturales, la sociedad en tanto órdenes normativas, son siempre órdenes de relaciones interpersonales, así se consolidan en instituciones, así se quedan en el aire como contextos pasajeros o efímeros. Sólo a partir de las operaciones de coordinación de las personas que actúan comunicativamente se forman redes de interacción de grupos más o menos integrados, de grupos que se mantienen de forma más o menos solidariamente. Pero al igual que lo que ocurre con la cultura, no sería adecuado describir a las personas como portadores de estas redes de interacción. Toda integración social de plexos de acción es al mismo tiempo un proceso de socialización para las personas capaces de lenguaje y acción, que en él se forman al igual que en él renuevan y estabilizan a la sociedad como totalidad de relaciones interpersonales a las que se considera legítimamente ordenadas (Ibid, p. 104).

Nuevamente la sociedad y la persona se constituyen recíprocamente. Tampoco aquí existen entornos entre uno y otro, no conforman sistemas. La integración del entramado de acciones constituye a la vez procesos socializadores, que pueden servir tanto para mantener como para renovar los distintos órdenes normativos y llevan consigo la totalidad de las relaciones interpersonales dadas por la coordinación de las acciones que han llevado a cabo en esa comunidad de comunicación, por tanto, reconocidas como válidas. Pero estas redes de interacción de grupos en comunicación, no son algo que porten inherentemente, sino que son producto de la retroalimentación entre los propios individuos y la sociedad a la que pertenecen. Esto viene a representar otro nivel de relación entre la persona y la sociedad.

Finalmente, los procesos de socialización y formación son procesos de aprendizaje dependientes de las personas. De ellos hemos de distinguir los efectos suprasubjetivos de aprendizaje que se manifiestan como innovaciones culturales y sociales y que cuajan en fuerzas productivas o en estructuras de la conciencia moral que constituyen aprendizajes intramundanos. En un plano distinto se mueven los procesos de la diferenciación estructural del mundo de la vida mismo, cuya dinámica se explica cuando se la considera internamente, por una interacción entre los procesos de innovación que supone la apertura lingüística del mundo y los procesos de aprendizaje intramundanos (Ibid, p. 104).

La interacción entre los procesos de innovación que favorecen la apertura del mundo y los procesos de aprendizaje intramundano permiten la diferenciación estructural del mundo de la vida en: cultura, sociedad y personalidad. Desde esta perspectiva los procesos de socialización adquieren una especial relevancia al igual que la personalidad de los individuos, lo cual se lleva a cabo mediante los procesos de significado y validez internamente conectados¹⁵, cuyas condiciones de validez cambiarán si cambia el significado, con lo que se abre el espectro de acciones y experiencias posibles para los miembros de la comunidad en comunicación, con el único límite que impongan los propios componentes del mundo de la vida internamente interrelacionados y los que las propias personas acuerden como nuevas condiciones de validez.

Habermas explica así esta situación: «Cuando cambia el horizonte lingüístico de significado no sólo se mudan las condiciones de validez de los actos de habla; sino que la nueva precomprensión ha de acreditarse también en el trato con aquello que de hecho nos sale al paso dentro de ese horizonte desplazado. El espectro de pretensiones de validez inscrito en la acción comunicativa provee, por lo demás, a que la práctica intramundana quede retroalimentativamente conectada con procesos de aprendizaje. Las estructuras de la imagen del mundo que hacen posible la práctica intramundana mediante una comprensión previa del mundo, no solo se renuevan en virtud de tal creación poética de significado; antes reaccionan a su vez a los procesos de aprendizaje posibilitados por ella, cuyos resultados se reflejan también en el cambio de las estructuras de la imagen del mundo» (Ibid, p. 106).

Este desplazamiento del horizonte lingüístico y el cambio en las condiciones de validez de los actos de habla, permite que se renueve la comprensión del mundo y que se produzcan procesos de aprendizaje que posibilitan cambios al interior de la imagen previa del mundo.

Desde esta perspectiva, encontramos nuevas relaciones entre la persona, la cultura y la sociedad, toda vez que los procesos de socialización y formación construyen la personalidad en relación con los otros componentes estructurales del mundo de la vida; es decir, estos procesos son dependientes de los aprendizajes que desarrollan las propias personas inmersas en una cultura que ofrece contenidos posibles de interpretar y de dotar de nuevos significados dependientes del espectro de pretensiones de validez que se genere, hecho que también ocurre cuando están inmersos en una sociedad que funciona bajo órdenes normativas, en los que también puede cambiarse el horizonte lingüístico bajo nuevos contextos de pretensiones de validez, si viene el caso. Todas estas situaciones representan procesos de aprendizajes que van configurando la personalidad.

¹⁵ Desde la perspectiva de la TAC «entendemos el significado de un acto de habla si sabemos bajo qué condiciones puede aceptarse como válido. Las reglas semánticas, fijan por tanto, las condiciones de validez de las oraciones o actos de habla posibles en un sistema de lenguaje. Con tales plexos de sentido el lenguaje abre a los miembros de un mundo de la vida un horizonte de acciones y experiencias posibles» Habermas, J. (1990) "Pensamiento ... Op.Cit. pp. 104-106).

Se desprende que tanto la cultura como la sociedad se encuentran fuertemente entramadas con la formación de la personalidad.

Desde la perspectiva del sistema¹⁶, las sociedades modernas a través de las distintas interrelaciones entre los subsistemas económico y administrativo con los órdenes institucionales del mundo de la vida (esferas públicas y privadas), mediante los medios dinero y poder (mercados y administraciones) «asumen el control de funciones que en otras épocas eran desempeñados por normas o valores consensuales y muchas veces también por procesos de conocimiento extensivo. Lo que ocurre, entonces, es que muchos de aquellos dominios de la acción que se hallan especializados en la transmisión de la cultura, de la integración social o de la socialización de la juventud dependen del medio de la acción comunicativa, y al ser integrados por los medio del dinero y del poder, es decir, por la comercialización y la burocratización generan fenómenos de crisis con efectos laterales diversos en estos dominios» (Habermas, 1987, pp. 124-125).

Los fenómenos de opresión de la realización del yo, la exclusión y la marginalidad que se produce en las sociedades modernas de los que nos habla Giddens, y de muchos otras situaciones que vivimos en la cotidianeidad de nuestras vidas, pueden explicarse dependiendo del dominio de la acción. Puesto que de él dependerá el medio de control mediante los cuales pueden ser integrados los diversos procesos que se desarrollan. Por ejemplo, si determinados dominios se regulan bajo contextos de acción comunicativa, no se les puede regular por los medios del poder y del dinero, ya que ello conducirá inevitablemente a fenómenos de crisis sociales.

En este análisis de los componentes estructurales y de los órdenes institucionales del mundo de la vida y su relación con el sistema, podemos percatarnos que tanto las funciones de transmisión cultural, de integración social como de la socialización de la juventud, son funciones que cumple en mayor o menor grado la escuela y que son propios del mundo de la vida que reproduce, que inevitablemente debe desarrollar bajo contextos de la acción comunicativa, y no deben ser regulados por medios como el poder y el dinero propios del mercado y la administración.

3. La escuela y el curriculum desde la perspectiva del sistema y del mundo de la vida.

Mi propósito primero es responder ¿en qué medida la escuela opera también como sistema y mundo de la vida?, para luego abordar la cuestión más propiamente curricular: ¿qué tipo de sociedad queremos construir? y ¿qué tipo interacciones formativas queremos desarrollar?

La escuela, al igual que la sociedad, en tanto orden institucional perteneciente al dominio de la esfera pública, también cumple tres funciones que son fundamentales: transmisión de la cultura (fundamentalmente de la que ha sido seleccionada para tales efectos); integración social (de los estudiantes a la comunidad a la que pertenecen, a través del conjunto de normas y reglas que rigen en ella); y, socialización (en cuanto a la formación de la personalidad de los estudiantes). Todas estas funciones pertenecen al ámbito del mundo de la vida, por lo que estamos en condiciones de afirmar que la escuela funciona como tal, y por tanto, para llevar a cabo estas funciones sólo puede operar bajo contextos de la acción comunicativa.

Veamos ahora si la escuela funciona como sistema de acuerdo con la TAC¹⁷, podemos decir que cuenta con un subsistema administrativo interno que a su vez depende de otro mayor, el cual lo dota de los recursos humanos (contrata profesionales y personal de apoyo), materiales (infraes-

¹⁶ Ver Habermas, J. (1987). "Teoría de la Acción Comunicativa", Taurus, Madrid.

¹⁷ TAC: Teoría de la Acción Comunicativa.

estructura) y legales (reglamentos) que permiten su funcionamiento. Visualizamos, entonces, que la escuela funciona como un subsistema administrativo a escala menor, y más bien sirve de conexión con el verdadero subsistema administrativo (DAEM¹⁸) que es aquel que la dota de los recursos necesarios para su funcionamiento básico, puesto que es el que opera con los medios del poder y del dinero para tal situación. Este hecho, permite concluir que la escuela funciona como sistema para racionalizar los recursos con los que cuenta, lo que hace desde el ámbito administrativo interno y en sus conexiones con el subsistema mayor, por lo que existen ámbitos de acciones que regular a través de los recursos propios del sistema: poder y dinero.

En esto se revela la importancia que adquieren estas conexiones funcionales de la escuela con el sistema, puesto que de ello, por ejemplo, depende el acceso a los recursos tecnológicos actuales, lo que determinará en gran medida la forma en que se transmita y aplique este tipo de conocimiento escolar, lo cual a su vez desembocará en cuestiones tan cruciales como si los estudiantes, participan o no, de los beneficios tecnológicos que la sociedad moderna ha desarrollado, determinando su inclusión o exclusión de la tecnología, entre otros aspectos.

De estos análisis se desprende que la escuela opera en dos ámbitos de acción. El primero y el más importante tiene que ver con las funciones que la sociedad le ha encargado: transmisión de la cultura, integración social y socialización, y el segundo tiene que ver con el funcionamiento operativo básico necesario para el cumplimiento de las funciones anteriores. El primer dominio de acción se coordina por medio de la armonización de sus acciones; el segundo dominio de acción a través de interconexiones funcionales producto de las consecuencias de esas acciones, evaluadas por el subsistema administrativo mayor.

Evidentemente, un traspaso en la coordinación de las acciones desde el sistema a los aspectos propios de las funciones transmisión de la cultura, integración social y socialización, es decir, una colonización del sistema en las actividades propias del mundo de la vida, desemboca en situaciones de crisis, desorientación, confusión, fracaso académico, etc., ya que estos dominios de acción solo pueden ser coordinados bajo contextos de la acción comunicativa.

Ahora bien, en el plano propiamente curricular nos encontramos entonces con una comunidad de comunicación (a la cual pertenece la escuela), en que las personas que emprenden acciones (reproducción cultural, integración social y socialización) las coordinan a través de acciones comunicativas, mediante las cuales se ponen de acuerdo frente a los contenidos culturales e integracionales que pretenden ser transmitidos a las nuevas generaciones, y las dinámicas que favorecen la socialización de las mismas, que determinarán en parte la formación de la personalidad de sus estudiantes.

Pero muchas veces estas funciones quedan interferidas lo que produce perturbaciones debido a la predominancia de unas acciones sociales sobre otras, con lo cual también existe un predominio de unas racionalidades sobre otras, que impiden que tales procesos se lleven a cabo bajo contextos comunicativos¹⁹, es así, que si la orientación de la acción se dirige mayoritariamente al éxito y rara vez al entendimiento, estamos probablemente frente al caso de una colonización del dominio de acción propio del sistema, lo cual entorpece el desarrollo de las funciones propias de la escuela. En estas situaciones encontramos, por ejemplo, que los procesos de socialización no favorecen oportunidades de desplazamiento lingüístico, con lo cual se mantienen las pretensio-

¹⁸ Departamento de Administración Educacional Municipal

¹⁹ Ver Ferrada, D. (1998). "El Currículum Crítico Comunicativo y la Selección de la Cultura Escolar". Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid.

nes de validez o peor aún se llevan a cabo por imposiciones, o cuando los procesos de integración social se llevan a cabo bajo coordinación de la acción dirigida al éxito, niega los procesos de relaciones interpersonales solidarias bajo las que se producen, por lo que se traducen en una imposición más que en un proceso coordinado hacia el entendimiento para alcanzar acuerdos. En esta perspectiva de análisis y frente a la pregunta de ¿qué tipo de sociedad queremos construir?, el Curriculum Crítico Comunicativo apuesta por una sociedad que junto con reproducir las estructuras simbólicas del mundo de la vida necesarias para la mantención de una cultura y una sociedad, sea al mismo tiempo capaz de incorporar procesos de renovación e innovación requeridos para el enriquecimiento de los mismos, como también de la apertura de espacios que permitan revertir los fenómenos de crisis (pérdida de sentido, pérdida de legitimación, desestabilización de las identidades colectivas, alienación, pérdida de motivación, etc.), con lo cual iniciar la transformación social. En consecuencia, esta perspectiva curricular se propone contribuir desde su particular esfera a la disminución de los fenómenos de crisis, es decir, una sociedad libre de discriminación, dominación, opresión, marginalización, imposición, etc., apostando por una sociedad más igualitaria, libre, participativa, transformadora, creativa, etc.

En esta dimensión, la respuesta sobre ¿qué tipo de interacciones formativas queremos desarrollar para apuntar a una sociedad con esas características? emerge, por un lado, a partir de la construcción de la persona en torno a los dos centros de regulación: el autopoietico y el intersubjetivo cuya vinculación está mediatizada por el lenguaje. Uno de ellos requiere principalmente los aspectos emotivos y amorosos para su desarrollo (autopoietico); y el otro requiere completar los aspectos de individuación e individualización, desde donde configurará su actitud crítica y se hará responsable de sus actos de habla y de sus acciones frente al grupo social al que pertenece (intersubjetivo). Por otro lado, a partir de la construcción de la sociedad que otorga protagonismo a la persona, con lo que se elimina el determinismo de la una a la otra o de la otra a la una, sino que la relación entre ambas esta dada por medio de los complejos entramados que se comunican, interaccionan y se renuevan permanentemente entre sí.

En consecuencia, la propuesta de un Curriculum Crítico Comunicativo apunta al desarrollo de interacciones educativas que contribuyan a un:

- Desarrollo equilibrado en la formación de la persona tanto desde la perspectiva biológica como psico-social que nos permitan contribuir en la construcción de personas capaces de lenguaje y acción responsables de sus actos y agentes de sus cambios y de los de la sociedad.
- Desarrollo de las capacidades del lenguaje y empleo de todas sus funciones, como acciones comunicativas.
- Desarrollo de las capacidades de interpretación de los distintos contenidos existentes en la sociedad, dirigidos a la renovación de los mismos.
- Desarrollo de las capacidades de movilidad del horizonte lingüístico, en la búsqueda de nuevos significados y nuevas pretensiones de validez, que contribuyen a la modificación cultural y social.
- Desarrollo de las capacidades de coordinación dirigidas al entendimiento y también al éxito que garanticen la mantención tanto del mundo de la vida como el funcionamiento del sistema, en tanto instrumento para optimizar los aspectos funcionales de la sociedad.

Desde esta perspectiva, las interacciones formativas que se deben desarrollar en la escuela deben proporcionar un espacio comunicativo basado en las relaciones dadas por el lenguaje.

Bibliografía

- Ferrada, D. (1998) "El Currículum Crítico Comunicativo y la Selección de la Cultura Escolar", Valladolid, Tesis Doctoral,.
- Giddens, A. (1994) (t.o. 1991). "Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea". Ediciones la Península/ideas, Barcelona.
- Habermas, J. (1987) (t.o. 1981) "Teoría de la Acción Comunicativa, vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social". Taurus, Madrid.
- Habermas, J. (1987) (t.o. 1981). "Teoría de la Acción Comunicativa, vol. II: Crítica a la razón funcionalista". Taurus, Madrid.
- Habermas, J. (1996) (t.o. 1983). "Conciencia Moral y Acción Comunicativa". Península, Barcelona.
- Habermas, J. (1990) (t.o. 1988). "Pensamiento postmetafísico". Taurus Humanidades, Madrid.
- Maturana, H. y Varela, F. (1980). "El Árbol del conocimiento". Editorial Universitaria, Colección Fuera de Serie, Santiago de Chile.
- Maturana, H. (1990). "Biología de la cognición y epistemología". Ediciones Universidad de la Frontera, Serie Ensayos, Temuco.
- Maturana, H. (1992). "El sentido de lo humano". Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- Mead, G. H. (1993) (t.o. 1934). "Espíritu, Persona y Sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social". Paidós Studio, 2ª reimpresión, México.