LEER ES ARGUMENTAR:
EL PASO DE LA COMPRENSIÓN A LA ARGUMENTACIÓN EN EL MARCO DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA

TO READ IS TO ARGUE: MOVING FROM THE COMPREHENSION TO THE ARGUMENTATION IN THE CONTEXT OF COMMUNICATIVE ACTION

LER É ARGUMENTAR: DA COMPREENSÃO À ARGUMENTAÇÃO NO CONTEXTO DA AÇÃO COMUNICATIVA

Giovanna Carvajal Barrios[1]
Profesora
Universidad del Valle (Cali, Colombia)
giovanna.carvajal@correounivalle.edu.co

Ilustraciones: Andrés Reina Gutiérrez

Resumen: El artículo propone abordar la actividad lectora en tanto ejercicio comunicativo que trasciende la comprensión e involucra la argumentación, como parte de una educación humanista que propende por la libertad y la autonomía. Para ello, parte de los planteamientos de Jürgen Habermas (en torno al concepto de racionalidad, los modelos de acción y sus correspondientes racionalidades) y de Guillermo Hoyos (sobre la construcción intersubjetiva de interpretaciones sociales). La lectura, asumida desde su carácter argumentativo, se presenta como un reto para la educación en un escenario como el colombiano, en el que cada vez es más urgente analizar la validez de las interpretaciones sobre la confrontación armada y sobre una posible solución negociada del conflicto.

Palabras claves: educación, lectura, argumentación, acción comunicativa, filosofía de la educación.

Abstract: This paper addresses the reading as a communicative undertaking that goes beyond the comprehension and entails argumentation, as part of a humanistic education that supports liberty and autonomy. To that end, it is based on Jürgen Habermas' ideas (on the concept of rationality, models of action and its corresponding rationalities) and Guillermo Hoyos' thought (on intersubjective construction of social interpretations). The reading, seen from an argumentative perspective, is a challenge for education in a context such as the Colombian one, in which it is increasingly urgent to assess the interpretations about the armed conflict and a possible negotiated solution to it.

Keywords: education, reading, argumentation, communicative action, and philosophy of education.

Resumo: Este artigo propõe estudar a atividade leitora como um exercício comunicativo que transcende a compreensão e envolve a argumentação, como parte de uma educação humanista que promove a liberdade e a autonomia. Portanto baseia-se nas ideias de Jürgen Habermas (sobre o conceito de racionalidade, os modelos de ação e as suas correspondentes racionalidades) e de Guillermo Hoyos (sobre a construção intersubjetiva de interpretações sociais). A leitura, vista desde uma perspectiva argumentativa, apresenta-se como um desafio para a educação num contexto como o Colombiano, no qual é urgente avaliar as interpretações sobre a confrontação armada e a sua possível solução negociada.

Palavras-chave: educação, leitura, argumentação, ação comunicativa, e filosofia da educação.

En la primera parte de este artículo expongo, de manera resumida, la conceptualización de Jürgen Habermas (1981) en torno al concepto de racionalidad, los modelos de acción y sus correspondientes racionalidades (cognitivo-instrumental, normativa, dramatúrgica y comunicativa). En la segunda –tomando como referencia al filósofo colombiano Guillermo Hoyos, expongo las razones por las cuales –desde la perspectiva de la acción comunicativa y la racionalidad discursiva- la argumentación no sólo es posible sino necesaria. Ella es, además, uno de los ejes en torno a los cuales se debe trabajar en la educación de individuos autónomos dentro de la sociedad.

Dos preguntas constituyen el punto de partida para el artículo: ¿Por qué –dentro de una educación humanista que propenda por la autonomía y la libertad no es suficiente comprender, sino que también es necesario argumentar? ¿Por qué la argumentación no sólo es posible sino que resulta ser una actividad necesaria?

Responder tales interrogantes significa optar por un tipo de racionalidad -y su correspondiente modelo de acción- entre las cuatro que define Jürgen Habermas en su *Introducción de la Teoría de la Acción Comunicativa.*

I- SOBRE LA RACIONALIDAD COMUNICATIVA

El concepto de racionalidad

En términos generales, la racionalidad de una emisión o de una manifestación se mide porque es susceptible de crítica o de fundamentación. Éste es, según Habermas (1981)[2], su requisito esencial. Aportando una definición preliminar del concepto, Habermas plantea que la racionalidad de las personas que generan emisiones o manifestaciones "se mide por las relaciones internas que entre sí guardan el contenido semántico, las condiciones de validez y las razones que en caso necesario pueden alegarse a favor de la validez de esas emisiones o manifestaciones, a favor de la verdad del enunciado o de la eficacia de la regla de acción (…) Una manifestación cumple los presupuestos de la racionalidad si y solo si encarna un saber falible, guardando así una relación con el mundo objetivo, esto es, con los hechos, y resultando accesible a un enjuiciamiento objetivo" (p. 26).

Las afirmaciones o las acciones teleológicas "son tanto más racionales cuanto mejor puedan fundamentarse las pretensiones de verdad proposicional o de eficiencia vinculadas a ellas. Y de modo correspondiente utilizamos la expresión 'racional' como predicado disposicional aplicable a las personas de las que cabe esperar, sobre todo en situaciones difíciles, tales manifestaciones" (p. 26).

Este concepto de racionalidad que hace referencia a la utilización de un saber descriptivo tiene para el autor dos posibilidades de desarrollo:

La primera, cuando el saber proposicional en cuestión se utiliza en acciones ideológicas y sin propósitos comunicativos, caso en el cual se opta por un concepto de *racionalidad*

cognitivo instrumental. "Este concepto tiene la connotación de una autoafirmación con éxito en el mundo objetivo posibilitada por la capacidad de manipular informadamente y de adaptarse inteligentemente a las condiciones de un entorno contingente" (p. 27).

La segunda, cuando se pretende hacer una utilización comunicativa de un saber proposicional en actos de habla, caso en el cual se opta por un concepto de racionalidad más amplio. A esta posibilidad de desarrollo corresponde el concepto de *racionalidad comunicativa*, el cual "posee connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla argumentativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivada se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas" (p. 27).

Para Habermas, en los contextos de acción comunicativa comportarse racionalmente significa ser capaz de responder por los propios actos, lo que equivale a "orientar su acción por pretensiones de validez intersubjetivamente reconocidas" (p. 33). Este rasgo particular es lo que permite establecer un contraste entre la racionalidad cognitivo instrumental y la racionalidad comunicativa. Cuando predomina la primera, los actores no se sienten sujetos a las restricciones que el entorno puede imponer a la realización de sus propósitos. En cambio, cuando lo que prima es la racionalidad comunicativa, se amplían "dentro de una comunidad de comunicación las posibilidades de coordinar las acciones sin recurrir a la coerción y de solventar consensualmente los conflictos de acción" (p. 33).

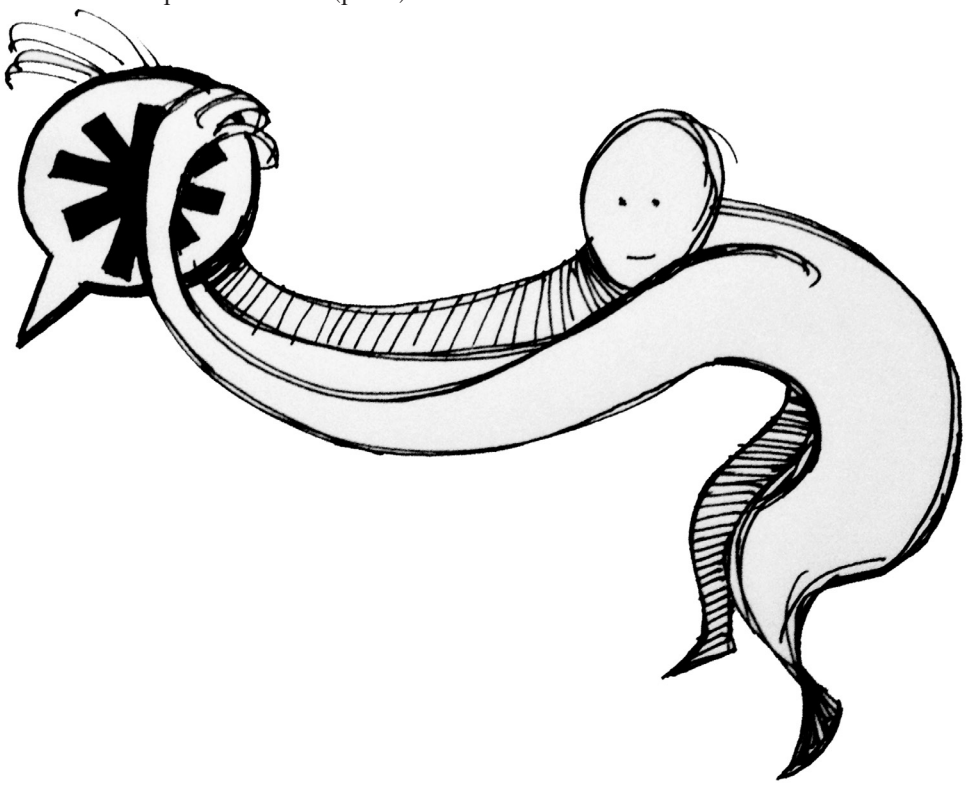
> Ahora bien, al lado de las afirmaciones fundadas y de las acciones eficientes –en tanto expresiones de la racionalidad instrumental- existen otro tipo de emisiones y manifestaciones que no están vinculadas a pretensiones de verdad o de eficiencia y que, sin embargo, están respaldadas por buenas razones. Habermas se refiere a las *acciones reguladas por normas* y las *autopresentaciones expresivas,* las cuales -al igual que los actos de habla constatativos- "tienen el carácter de manifestaciones provistas de sentido, inteligibles en su contexto, que van vinculadas a una pretensión de validez susceptible de crítica. En lugar a hacer referencia a hechos, hacen referencia a normas y vivencias. El agente plantea la pretensión de que su comportamiento es correcto en relación con un contexto normativo reconocido como legítimo o de que su manifestación expresiva de una vivencia a la que él tiene un acceso privilegiado es veraz" (p. 34).
>
> En esta dirección, Habermas introduce dos parámetros para definir la racionalidad de los participantes en contextos comunicativos. Por una parte, el seguimiento de una norma vigente por parte de un actor y su capacidad de justificar sus acciones basándose en la legitimidad de dicha norma. Por otra parte, la veracidad al expresar un deseo, un sentimiento, un estado de ánimo, o al develar un hecho o un secreto, así como la capacidad de convencer de que lo vivido fue auténtico, a partir de lo cual expone consecuencias prácticas y se comporta de forma consistente con lo dicho (p. 34).

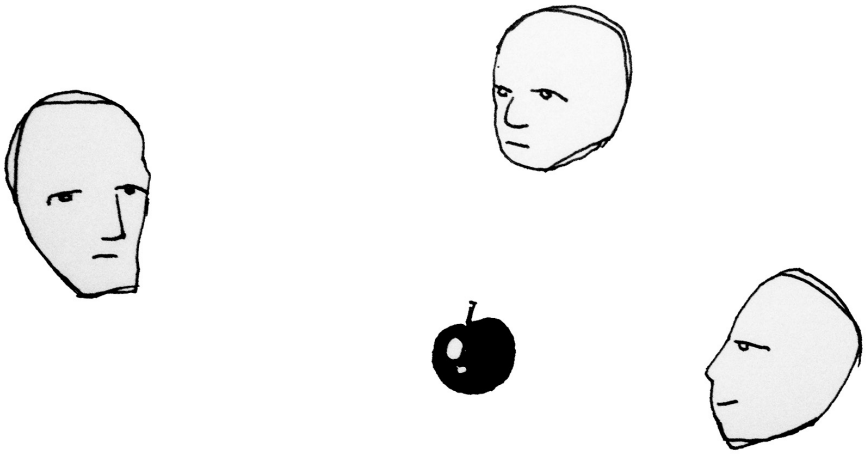
En síntesis, para el autor: (1) la racionalidad constituye una disposición de los sujetos capaces de lenguaje y acción, y se evidencia en formas de comportamiento que se fundamentan en razones; (2) las emisiones o manifestaciones racionales son accesibles a un enjuiciamiento objetivo; (3) y de ello se desprende que para examinar las pretensiones de validez controvertidas se necesita una forma de comunicación que le dé cabida a la argumentación y la haga viable (pp. 42-43).

Qué significa argumentar

El anterior planteamiento implica que los participantes en la interacción comunicativa -en tanto individuos racionales- estén en capacidad de poner en consideración de los otros actores sus propias pretensiones de validez. Para Habermas, la argumentación: (1) implica volver objeto de discusión las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas; (2) contiene razones conectadas con las pretensiones de validez de las manifestaciones o emisiones problematizadas; (3) mide su fuerza por la pertinencia de las razones, expresada en la capacidad de convencer a otros para que se acepte la pretensión de validez en litigio (pp. 36-37).

Además, el proceso de argumentación puede conducir a replantear el propio punto de vista, de ahí que las manifestaciones o emisiones racionales sean susceptibles de corrección. De lo anterior se deriva que el concepto de fundamentación esté estrechamente relacionado con el de aprendizaje. Esto se aplica, incluso, en el ámbito cognitivo –instrumental, en el que la racionalidad debe estar conectada "a la capacidad de aprender de los desaciertos, de la refutación de hipótesis y del fracaso de las intervenciones en el mundo" (pp. 36-37). Como lo señala Habermas, el discurso teórico permite que dichas experiencias negativas se elaboren productivamente, puesto que en él se convierten en tema las pretensiones de verdad que se han vuelto problemáticas (p. 37).





Tres conceptos de acción y sus correspondientes formas de racionalidad

Habermas caracteriza los tres conceptos de acción empleados en la sociología, y el tipo de racionalidad que encarna cada uno:

La acción teleológica, definida como la realización de un fin o la producción de un estado de cosas deseado, para lo cual el actor elige los medios congruentes con una situación dada y los aplica de una manera conveniente. Esta acción también puede llegar a darse como ***acción estratégica***. Su concepto central se puede sintetizar como la "decisión entre alternativas de acción, enderezada a la realización de un propósito, dirigida por máximas y apoyada en una interpretación de la situación" (p. 122). La actividad teleológica corresponde a una ***racionalidad con arreglo a fines***, concepto que "presupone relaciones entre un actor y un mundo de estados de cosas existentes. (…) El modelo dota al agente de un 'complejo cognitivo-volitivo' de modo que éste puede, por un lado (mediante sus percepciones), formarse opiniones sobre los estados de cosas existentes y, por otro, desarrollar intenciones con la finalidad de traer a la existencia los estados de cosas deseados (…) Las relaciones "entre actor y mundo permiten manifestaciones que pueden enjuiciarse conforme a criterios de verdad y de eficacia". Este concepto de acción "presupone un solo mundo, que en este caso es el mundo objetivo" (pp. 124- 125).

La acción regulada por normas, que alude a los miembros de un grupo social cuyas acciones están orientadas por valores comunes. Dentro de este grupo, el actor particular cumple una norma (o la viola) en situaciones para las que aplica dicha norma El concepto de este modelo de acción lo constituye entonces la **observancia de una norma**, es decir, "el cumplimiento de una expectativa generalizada de comportamiento". Dicha expectativa no corresponde al sentido cognitivo que se presenta frente a un suceso pronosticable, sino al sentido normativo con base en el cual los integrantes del grupo tienen derecho a esperar un determinado comportamiento de los demás. La acción regulada por normas presupone la existencia de dos mundos: un mundo objetivo de estados de cosas existentes y un mundo social, el cual "consta de un contexto normativo que establece las interacciones que pertenecen a la totalidad de relaciones interpersonales legítimas". A este mundo social pertenecen tanto "el actor en su calidad de sujeto portador de un rol", como otros actores que llevan a cabo interacciones normativamente reguladas (Habermas, 1981,123).

La acción dramatúrgica alude a una interacción en la que los participantes se ponen en escena ante los otros. Cada uno de los actores suscita "en su público una determinada imagen, una determinada impresión de sí mismo al develar más o menos de propósito su propia subjetividad" (p. 123). El concepto central en este modelo de acción es la autoescenificación, la cual constituye "una estilización de la expresión de las propias vivencias, hecha con vista a los espectadores" (p. 124). La acción dramatúrgica presupone dos mundos: uno interno y otro externo. En lo que respecta a la racionalidad subyacente, la acción dramatúrgica está vinculada a una **estructura de acción ideológica**; "puede adoptar rasgos estratégicos latentes en cuanto el actor considere a los espectadores, no como público, sino como oponentes. La escala de la autoescenificación va desde la comunicación sincera de las propias intensiones, deseos y estados de ánimo, etc., hasta la manipulación cínica de las impresiones que el actor despierta en los otros" (p. 134)

La concepción unilateral del lenguaje en los tres modelos de acción y el entendimiento lingüístico como mecanismo coordinador de la acción en la interacción comunicativa

El **modelo de acción teleológica** "concibe el lenguaje como un medio más a través del cual los hablantes, que se orientan hacia su propio éxito, pueden influir los unos sobre los otros con el fin de mover al oponente a formarse las opiniones o a concebir las intenciones que les convienen para sus propios propósitos" (pp. 137-138).

En el **modelo de acción regulada por normas** el lenguaje es concebido "como un medio que transmite valores culturales y que es portador de un consenso que simplemente queda ratificado con cada nuevo acto de entendimiento". En ese sentido, la función del lenguaje se limita al "establecimiento de las relaciones interpersonales (pp. 137-138).

El **modelo de acción dramatúrgica** "presupone el lenguaje como medio en que tiene lugar la autoescenificación (…) El lenguaje es asimilado a formas estilísticas y estéticas de expresión" y su función se limita a la "expresión de vivencias" (pp. 137-138).

Esta unilateralidad de los conceptos de lenguaje en los tres modelos de acción, lleva a privilegiar tipos particulares de comunicación: el "entendimiento indirecto de aquellos que sólo tienen presente la realización de sus propios fines", para el caso de la acción teleológica; la "acción consensual de aquellos que se limitan a actualizar un acuerdo normativo ya existente", en el modelo normativo de la acción; y la "autoescenificación destinada a espectadores", dentro de la acción dramatúrgica (p. 138).

El modelo comunicativo de acción

Frente a las acciones teleológica, regulada por normas y dramatúrgica, Habermas propone el **modelo de acción comunicativa**. En él, los sujetos capaces de lenguaje y acción articulan en el mismo sistema los conceptos de mundo objetivo, mundo social y

mundo subjetivo -que en los otros tres tipos de acción se encuentran desarticulados-, constituyendo así un marco de interpretación dentro del cual pueden llegar a entenderse. En dicho contexto, "relativizan sus manifestaciones o emisiones contando con la posibilidad de que la validez de éstas pueda ser puesta en tela de juicio por otros actores" (p. 143).

A diferencia de las otras tres racionalidades que adoptan un concepto unilateral y reducido del lenguaje, en la acción comunicativa se asume "el lenguaje como un medio dentro del cual tiene lugar un tipo de procesos de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión. Con este modelo de acción se presupone que los participantes en la interacción movilizan expresamente el potencial de racionalidad que (…) encierran las tres relaciones del actor con el mundo, con el propósito, cooperativamente seguido, de llegar a entenderse" (pp. 143,144).

El protagonista de una acción comunicativa orientada al entendimiento, ha de plantear explícitamente con su manifestación tres pretensiones de validez: "la pretensión de que el enunciado que hace es verdadero (…); de que el acto de habla es correcto en relación con el contexto normativo vigente (…); y de que la intención expresada por el hablante coincide realmente con lo que éste piensa". En otras palabras, pretende "verdad para los enunciados o para las presuposiciones de existencia, rectitud para las acciones legítimamente reguladas y para el contexto normativo de éstas, y veracidad para la manifestación de sus vivencias subjetivas" (p. 144).

Las concepciones de acción y el papel integrador de la acción comunicativa

Pese a las diferencias entre el modelo de acción comunicativa y los demás modelos, existe un vínculo entre ellos que no puede perderse de vista y que se evidencia en el planteamiento de Habermas según el cual "el modelo comunicativo de acción no equipara acción y comunicación" (p. 145). Esto equivale a diferenciar, por una parte, el papel del lenguaje como medio para llegar al entendimiento y, por otra, las metas que se trazan los actores, para las cuales deben coordinar sus acciones entre sí, por la vía del entendimiento. Por ello, no puede perderse de vista que en los cuatro conceptos de acción es fundamental la estructura teleológica.

La diferencia radica en la manera en que en cada uno de los conceptos de acción social conduce la coordinación de las acciones teleológicas de los distintos actores:

> Como engranaje de cálculos egocéntricos de utilidad (en los que el grado de conflicto y cooperación varía en función de los intereses que están en juego); como un acuerdo sobre valores y normas regulado por tradición y socialización, que asegura la integración social; como la

> relación consensual entre un público y unos ejecutantes; o como, y este es el caso de la acción comunicativa, entendimiento en el sentido de un proceso cooperativo de interpretación (p. 146).

Mientras que en los modelos normativo, dramatúrgico y comunicativo se establecen las condiciones bajo las que el actor persigue sus fines -condiciones de legitimidad, de autopresentación o de acuerdo comunicativamente alcanzado, respectivamente-, "el modelo estratégico de acción se da por satisfecho con la explicación de las características de la acción directamente orientada al éxito" (p. 146).

Para reafirmar la distinción entre acción y comunicación, expresa Habermas:

> En el caso de la acción comunicativa los rendimientos interpretativos de que se construyen los procesos cooperativos de interpretación representan el mecanismo de coordinación de la acción; *la acción comunicativa no* se agota en el *acto de entendimiento* efectuado en términos de interpretación (…) la acción comunicativa designa un tipo de interacciones que vienen coordinadas mediante actos de habla, mas no coinciden con ellos (p. 146).

La lectura como acción comunicativa: leer es (inter)actuar comunicativamente; es argumentar

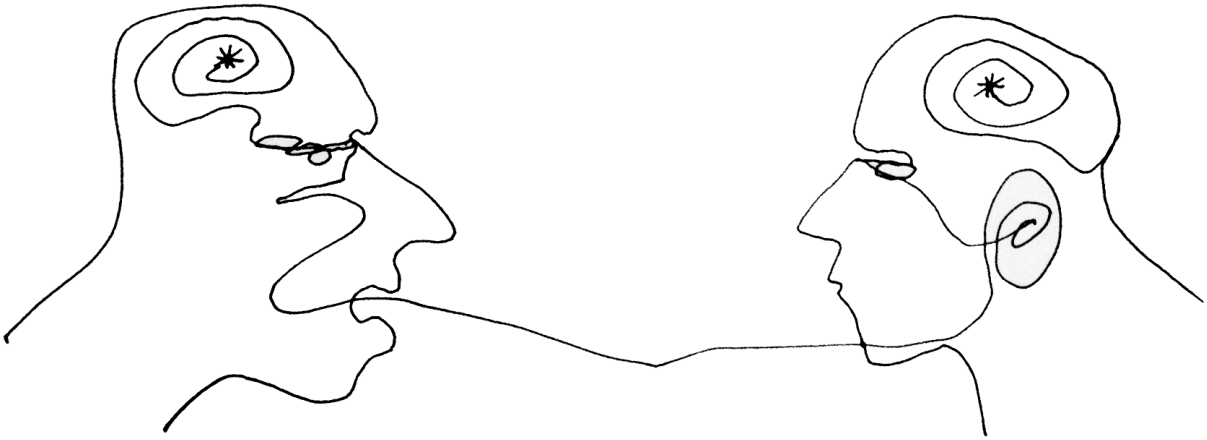
Habermas aborda la interpretación de textos como un caso paradigmático de la hermenéutica filosófica. La tarea de interpretación consiste, para él, en:

- Desvelar "las definiciones de la situación que el texto recibido presupone, a partir del mundo de vida del autor y de sus destinatarios", lo que le permite al intérprete diferenciar su propia comprensión contextual de la comprensión contextual del autor (p. 183).
- Entender la racionalidad que está a la base de las emisiones o manifestaciones del autor, en tanto sujeto capaz de responder por sus actos:

> El intérprete entiende, pues, el significado de un texto en la medida en que intelige por qué el autor se creyó con derecho a hacer determinadas afirmaciones (como verdaderas), a reconocer determinados valores y normas (como correctos), o a manifestar determinadas vivencias (como veraces). (…) Sólo sobre el trasfondo de los componentes cognitivos, morales y expresivos del acervo cultural de saber a partir del que el autor y sus contemporáneos construyeron sus interpretaciones, puede alumbrarse el sentido del texto. Pero el intérprete posterior no podrá identificar estos presupuestos si no toma postura, siquiera sea implícitamente, frente a las pretensiones de validez vinculadas al texto (p. 184).

- Identificar aquellos pasajes que no resultan comprensibles desde los supuestos del mundo de la vida que el autor compartió con sus contemporáneos y que por lo tanto corresponden a una idiosincrasia y no a una pretensión de validez fundada en razones.
- Representarse las razones que el autor pudo esgrimir en determinadas circunstancias, así como enjuiciarlas y tomar postura afirmativa o negativamente frente a ellas. Si el lector no entra a realizar una valoración sistemática frente a las razones que el autor esgrime en su texto, si no toma una postura (aunque sea implícita) sino que la dilata; si no lo hace por considerar que hacerlo es incompatible con el "carácter descriptivo de su empresa, entonces no podría captar las razones en el genuino sentido que éstas tienen. En este caso el intérprete no estaría tomando en serio a su oponente como sujeto capaz de responder de sus actos" (p. 185).
- Aclarar el significado de una manifestación "opaca" cuyas razones, a criterio del intérprete, ya no resultan aceptables.
- Plantearse cuestiones de validez, en un intento por restablecer la comunicación perturbada entre el autor, sus contemporáneos y los actuales intérpretes" (p. 185)[3].
- Mantener la actitud realizativa de un agente comunicativo cuando se pregunta por los presupuestos que subyacen a un texto que no entiende[4] (p. 185).

A partir de lo planteado por Habermas, la lectura –el acto de leer e interpretar un texto- puede entenderse como una acción comunicativa en la que el *lector tiene como propósito captar las razones del autor, es decir, identificar la racionalidad subyacente a sus afirmaciones*. Para ello, confronta el contenido del texto asumiendo que lo allí expuesto corresponde al interés del autor de defender pretensiones de validez que el lector, una vez las reconozca como tales, entrará a evaluar, para decidir si las acepta o las rechaza. Esta concepción de *la lectura como acto comunicativo* enriquece la perspectiva de la *lectura como un proceso de interacción* planteada por Eco (1981) y por Iser (1987), en el que cuentan los conocimientos previos del lector y su capacidad para leer desde la perspectiva de la organización del texto dada por su autor (Ulloa y Carvajal, 2006). Indudablemente, los planteamientos de Habermas aportan luces para profundizar en la idea de que la lectura no se agota en la comprensión, sino que pasa por la interpretación y la argumentación. Esto a su vez está conectado con lo que se expone a continuación con respecto a la posibilidad y necesidad de argumentar, sobre todo si nos situamos en la discusión sobre los fines de la educación y las posibilidades que se abren a partir de un proyecto de educación humanística para la ciudadanía, la autonomía y la libertad.



Dicha reflexión resulta indispensable en el momento crucial que vive Colombia con respecto a la posibilidad de terminar la confrontación armada que desangra al país desde hace más de cinco décadas. La capacidad de los ciudadanos para ponderar la racionalidad subyacente al proceder de los actores del conflicto y de la negociación, a las declaraciones de las figuras públicas, al cubrimiento que han dado los medios de comunicación durante proceso de las negociaciones -antes y después del plebiscito que pretendía avalar los acuerdos entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-, dicha capacidad –digo- pasa por el ejercicio de una lectura como acto comunicativo y como ejercicio argumentativo.

II- LA ARGUMENTACIÓN: DE LO POSIBLE A LO NECESARIO

Tomando como referencia la conceptualización de Habermas y los planteamientos de Guillermo Hoyos (2007) en *Borradores para una filosofía de la educación,* presento a continuación las razones por las cuales desde la perspectiva de ambos autores no es suficiente con comprender, sino que también es necesario argumentar. No sobra anticipar que tales razones se encuentran relacionadas entre sí y que la división realizada obedece a criterios de organización formal.

1. Objetividad implica criticabilidad

"La objetividad no se garantiza por la distancia o por la abstención valorativa, se garantiza por el resultado de la discusión a partir de diversos puntos de vista, perspectivas, opiniones, valoraciones, etc.". La objetividad no constituye un punto de partida, un requisito, sino el resultado de un proceso de interacción. La búsqueda de objetividad –a la que no se renuncia en la teoría del actuar comunicativo- debería radicar en el sentido de criticabilidad (Hoyos, 2007, p. 69)[5]. Y criticabilidad significa capacidad, necesidad y posibilidad de argumentar.

2. El cambio de paradigma: conocer y actuar comunicativamente en el mundo de la vida

El punto de partida de la teoría de la acción comunicativa es el cambio de paradigma, que significa dejar a un lado la filosofía de la reflexión, la filosofía de la conciencia, el diálogo del alma consigo misma, la teoría crítica del conocimiento y la epistemología como camino por excelencia de la filosofía: "(…) el cambio de paradigma es la *destrascendentalización de la razón*[6]. Ya no se trata de preguntar por las condiciones de posibilidad del conocimiento a partir de la autorreflexión sobre una razón que constituye, sino que se intenta reconstruir las diferentes formas de conocer y de actuar comunicativamente en el mundo de la vida". Ante la crítica a la razón monológica, protagónica y autorreflexiva de la modernidad, se propone como solución "pluralizar la razón, de suerte que en su triple actividad, como comprensión, como argumentación y como aplicación se desarrolle comunicativa, discursiva y pragmáticamente" (p. 72).

Como lo expresa Hoyos, el cambio de paradigma tiene su eje central en el mundo de la vida

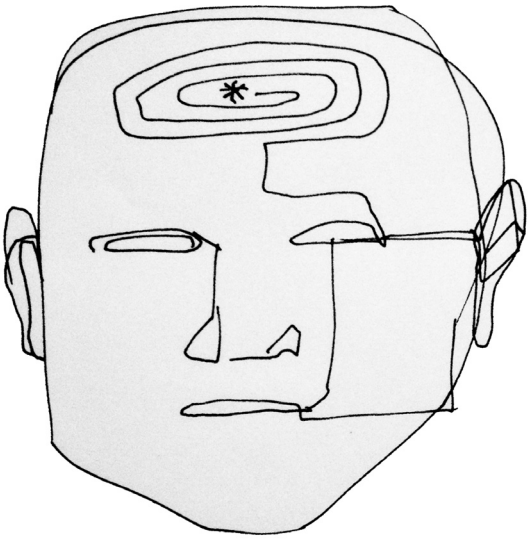
> (…) como horizonte de horizontes, lugar de pertenencia obligada, en el que realizamos nuestras vidas, ideales e ilusiones. El mundo de la vida en la fenomenología es correlato de la vida de conciencia de un sujeto que constituye mundo, objetos y sujetos en su actividad, experiencias y vivencias. La teoría de la acción comunicativa prefiere partir de un mundo de la vida en el que se encuentran las personas 'como vecinos' en su actuar ordinario, en su comprender el mundo, comprenderse mutuamente y en su discurrir y deliberar en privado y en comunidad, buscando llegar a acuerdos necesarios cuando la mera comprensión no baste. En el mundo de la vida 'participamos' desde nuestras tradiciones, valores y contextos. Entonces la intersubjetividad se va construyendo en actuar comunicativo y no a partir de las representaciones subjetivas de cada uno de los participantes. Se trata de encontrar en la comunicación y en la argumentación un nuevo sentido de racionalidad: la racionalidad discursiva (p. 70).

En síntesis, con el cambio de paradigma propuesto desde la acción comunicativa, la argumentación ya no sólo se reconoce como posibilidad en virtud del reconocimiento de las perspectivas subjetivas que surgen en el horizonte de la vida de una comunidad social; también se exige, de parte de los distintos actores, reconocer a los demás como interlocutores válidos y elaborar, por medio de acciones comunicativas, las interpretaciones de las situaciones dadas a partir de las distintas posturas asumidas con miras a un entendimiento.

3. De la comprensión a la argumentación en la comunicación cotidiana: construcción intersubjetiva de interpretaciones sociales

Desde una perspectiva hermenéutica, la comprensión en el ámbito de la comunicación cotidiana tiene como horizonte de significación el mundo de la vida y como fin el pluralismo. Comprender a otra persona o a otras culturas no implica estar de acuerdo con ellas, pero sí abrirse a otros puntos de vista, lo cual requiere que se reconozca a los demás actores como interlocutores válidos. Según lo expresa Hoyos, "se podría señalar que el nivel de la comprensión logrado gracias a la conversación y a la comunicación originaria es una especie de momento *'postmoderno'* de la comunicación por cuanto en este nivel se disuelven todos los dogmas y puntos de vista preestablecidos en sus componentes originarios: tradiciones, perspectivas, puntos de vista relativos y diferentes" (p. 74).

El nivel básico de comprensión, o nivel hermenéutico, permite aclarar gradualmente el sentido de los enunciados y –lo que es más importante- conocer distintas comprensiones de un mismo fenómeno. "Este momento inicial de la comunicación es el momento de los encuentros, dado que comprender al otro no nos obliga a aceptar sin analizarlo lo que él diga, pero sí hace posible el que estemos de acuerdo o el que

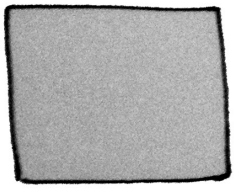


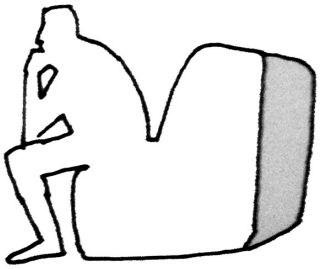
sepamos por qué no podemos estar de acuerdo" (p. 74). En ese sentido, es tan posible como necesario construir una posición a partir del reconocimiento de otras perspectivas. Aunque la meta la constituye el consenso, el disenso –que está presente como elemento dinámico de la comunicación- se alimenta del nivel hermenéutico de la comprensión "que crea significados nuevos y permite imaginar soluciones posibles" (p. 74).

Lo anterior permitiría, como lo plantea Hoyos, superar la mera descripción de los fenómenos sociales, en los procesos investigativos, pedagógicos y de discusión social:

> Si la comprensión de sentido como paso previo para toda investigación y para la pedagogía amenaza cierto tipo de objetividad, es dicha comprensión la que permite acercarse de la manera más auténtica a los problemas sociales. Con ello se gana un tipo de objetividad más comprometedor, que consiste en analizar no sólo diversas comprensiones de un mismo fenómeno, sino llegar de manera más inmediata a las razones que subyacen a las diferentes interpretaciones (p. 75).

Teniendo en cuenta que desde la perspectiva de la acción comunicativa el objetivo es el entendimiento, en cuyo marco los distintos actores coordinan acciones para la realización de sus metas (no necesariamente compartidas), *es necesario que la competencia comprensiva sea superada mediante el uso discursivo racional del lenguaje, a partir de la competencia argumentativa*. Ésta le permite a los distintos protagonistas de la interacción examinar la pretensiones de validez y asumir posturas con respecto a la verdad en el mundo objetivo, a la corrección en el mundo social y a la veracidad en el mundo subjetivo (p. 78).





4. La racionalidad discursiva encarna la capacidad de argumentar y de ella se deriva la posibilidad de aprender

Si por racionalidad se entiende la disposición que tienen los sujetos capaces de lenguaje y acción, de fundamentar pretensiones de validez en un contexto de comunicación donde los otros constituyen interlocutores válidos con puntos de vista distintos construidos en el marco del mundo de la vida, el ejercicio de argumentar conlleva a un comportamiento racional. Y esto es así porque la argumentación permite identificar errores y aprender de ellos. Como lo expresa Habermas,

> mientras que la susceptibilidad de la crítica y de fundamentación de las manifestaciones se limita a remitir a la posibilidad de la argumentación, los procesos de aprendizaje por los que adquirimos conocimientos teóricos y visión moral, ampliamos y renovamos nuestro lenguaje evaluativo y superamos autoengaños y dificultades de comprensión, precisan de la argumentación[7] (Habermas, 1981, 43).

Desde la racionalidad comunicativa argumentar es, entonces, no sólo una opción, sino una necesidad.

5. Formar para la argumentación, en una educación humanista para la emancipación

Educar(se) a (con) otros implica aprender a deliberar, establecer procesos de interacción y comunicación a partir de los cuales conocer otras perspectivas de mundo. Si lo que pretendemos es una educación para la autonomía y la libertad (no para un paternalismo que promueva la dependencia), el escenario de la formación debe ser el de la acción comunicativa; un escenario donde pongamos en acción nuestra capacidad para comprender y para argumentar.

Para Kant, "el sentido de pedagogía es emancipación y formación para la mayoría de edad y para la autonomía" (Hoyos, 2007, 43). La autonomía, definida como "la competencia de cada quien de comportarse de acuerdo con su concepción de la vida, del bien, de la sociedad y de la historia", va de la mano con la posibilidad de poner en discusión tales concepciones, fundamentando las razones y motivos que justifican el comportamiento (Hoyos, 2007, 44). Lo anterior requiere la existencia de un espacio de interacción social –la educación y sus procesos- al interior del cual los sujetos puedan ubicarse en un determinado contexto histórico y social desde/en donde se lleva a cabo la argumentación.

La educación es la encargada de "capacitarnos para reflexionar personalmente y poder obrar por nosotros mismos, sin tener que depender de otros y dar las razones y motivos que nos orientan en nuestras acciones y justifican nuestras exigencias a otros. La educación debe llevar a que las personas se atrevan a pensar por sí mismas" (Hoyos, 2007, 44). Esto requiere, por una parte, que el estudiante se esfuerce en su

proceso formativo y, por otra, que los maestros abandonen el temor a formar personas autónomas. Así como es más fácil para un alumno "dejarse guiar por otros, seguir la autoridad, integrarse a la masa, obrar de acuerdo con las modas, ahorrarse así el confrontar posiciones y tener que asumir la propia responsabilidad" (p. 44), para un profesor es más sencillo enseñar a memorizar y ejercer la autoridad, que inculcar en las personas el ejercicio de la autonomía y la responsabilidad frente a los propios actos, con miras al ejercicio de una ciudadanía activa y deliberante.

No hay que confundir, entonces, el apoyo que requiere el educando con actitudes paternalistas que lo lleven a una dependencia frente a otros; peligro que advierte Kant al tiempo que defiende el sentido de una educación pública para la libertad. Para él, "la libertad de la persona es el motor mismo de la formación, es por así decir el otro nombre de la autonomía" (Hoyos, 2007,47-49).

Haciendo una síntesis del planteamiento de Kant sobre la autonomía, expresa Hoyos:

> Gracias a la ilustración, que en términos generales debería orientar todo el proceso educativo desde el punto de vista del conocimiento científico y de la formación moral, el hombre puede salir de la minoría de edad y acceder al uso de su razón, es decir a la mayoría de edad, para hacer uso de su competencia comunicativa. Pero no siempre lo logra: tanto por culpa propia, por pereza intelectual o por cobardía moral, como por culpa de sus mismos educadores. Éstos no siempre entienden la educación como formación para el ejercicio autónomo de la ciudadanía, es decir como proceso de emancipación, que permita a la persona reflexionar sobre los mitos y tradiciones que conforman su identidad cultural y su pertenencia en su contexto familiar y social. Esta reflexión en particular y en común permite entonces asumir los valores auténticos y romper con los que perpetúan la heteronomía, el dogmatismo y el autoritarismo. Pero toda crítica provoca incertidumbre, crea inseguridad, temor, incomodidad; de aquí la cobardía que amenaza todo el proceso educativo para disuadirnos de asumir por cuenta propia la responsabilidad de las ideas que promulgamos y las acciones que instauramos y fomentamos (p. 49).

La educación para la libertad –con miras a una sociedad constituida por ciudadanos autónomos, capaces de deliberar desde la racionalidad comunicativa- debe situar la capacidad de argumentar como uno de sus propósitos centrales.

Como lo plantea Hoyos, "la educación es comunicación (…) y la comunicación se constituye en clave para la formación humanista de ciudadanos y ciudadanas" (p. 80). "La comunicación no es sólo un mero dispositivo para la coordinación de las acciones de diversas personas, sino el acontecer mediante el cual los particulares se abren a los demás y tienen aquella experiencia en la que surge el auténtico compromiso valorativo del hombre como ser genérico y como ciudadano del mundo "(p. 82).

La filosofía de la educación se pregunta por el significado de la educación, caracteriza las distintas perspectivas a partir de las cuales se definen sus funciones en la sociedad e intenta explicar en qué radican sus diferencias. La filosofía de la educación no pretende tomar posturas a partir de las tendencias existentes (p. 15), proponiendo una suerte de panacea a partir de la combinación ecléctica de soluciones, sino "introducir un nuevo orden de concepciones que lleven a nuevos modos de acción" (Dewey, citado por Hoyos, 2007, p.16).

El paradigma humanista, intersubjetivo y dialogal de la educación del que habla Hoyos puede hacer posible una educación que trascienda los modelos de racionalidad cognitivo-instrumental, normativo y dramatúrgico; que no tienda a desagregar sino que pretenda integrar el mundo objetivo, el social y el subjetivo; que trabaje para la comprensión, pero que no se limite a ella, pues le apunta a la capacidad de argumentar. En últimas, una educación que busque sustituir en "la sociedad contemporánea los principios de la competitividad por los de la cooperación" (p. 15); que favorezca la libertad y la autonomía y le apueste a la formación para el ejercicio de la ciudadanía; y que promueva prácticas pedagógicas emancipadoras que permitan reflexionar y tener actitudes críticas. Todo ello implica formar para asumir posturas racionales frente a los demás, en el sentido de ser responsables de las propias ideas y acciones.

Como se deriva de lo expuesto hasta ahora, la comunicación se encuentra en el centro de los procesos educativos y por extensión en la configuración de las bases de una democracia. Para finalizar, siguiendo a Hoyos y a Habermas enuncio un conjunto de proposiciones en que se pone de manifiesta dicha centralidad:

> - La educación es un proceso de comunicación y el ámbito por excelencia para el ejercicio de la ilustración.
> - La ilustración constituye un proceso comunicativo donde se dan las razones de las formas de proceder y se produce la confrontación con otros puntos de vista. Ilustración significa acceso al uso de la razón para poner en práctica la competencia comunicativa. Como lo afirma Hoyos refiriéndose a lo expuesto por Kant, "la ilustración está vinculada a procesos comunicativos, gracias a los cuales me relaciono con la cultura a la pertenezco y con los puntos de vista de otros, expreso mi propio punto de vista y doy razón de por qué procedo de una u otra forma en la sociedad" (p. 44).

Y podemos agregar lo siguiente con respecto a la investigación y a la lectura, prácticas inherentes a todo proceso de formación ciudadana:

> - La investigación es un proceso comunicativo, una construcción cooperativa de interpretaciones donde ningún actor tiene el monopolio interpretativo y donde el investigador debe pasar de una actitud objetivante a una actitud realizativa (Habermas, 1981,185).
> - La lectura –actividad central en el proceso educativo- es un ejemplo

> paradigmático de actuar comunicativo, en el cual a partir de reconocer al otro –al autor- como interlocutor válido, identificar la racionalidad subyacente a sus planteamientos y tomar una postura con respecto a las pretensiones de validez esgrimidas por el autor, establece con éste una interacción comunicativa.

Colombia atraviesa por uno de los momentos más determinantes de su historia reciente. Con la firma del "Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera"[8], se abrió la posibilidad de terminar con casi seis décadas de confrontación armada entre el Estado Colombiano y el grupo insurgente Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). La posibilidad de acabar con el conflicto armado a través de una solución negociada pasa por la necesidad de construir una sociedad incluyente, donde los conflictos de reconozcan y se asuman, donde exista posibilidad de disenso, donde los diferentes actores se consideren entre sí interlocutores válidos y, en ese sentido, aspiren a la construcción de consenso. Y ello, a su vez, pasa por el ejercicio de una lectura comprensiva de los discursos sociales y por una actividad argumentativa frente a los mismos.

Poder llevar a la práctica el escenario propuesto por Habermas en el que la acción comunicativa permita la construcción cooperativa de acciones conducentes a mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos requiere de la voluntad de todos los grupos de la sociedad. En ese sentido, una de las dificultades para que en nuestro país se erradiquen las causas que originaron el conflicto armado reside en la posición privilegiada de grupos que han ostentado el poder y que orientados por una racionalidad instrumental (apoyada también por la acción orientada a las normas y por la acción dramatúrgica como forma de apelar a la emocionalidad de los ciudadanos) han construido un discurso que valida su posición hegemónica. En ese sentido, la apuesta debería ser trabajar por una educación que brinde las herramientas para el ejercicio de la ciudadanía; de una ciudadanía que examine las pretensiones de validez de los distintos actores de la sociedad (presentes en los medios de comunicación, en las redes sociales, en las interacciones de familiares y de amigos, en la institucionalidad del Estado) y que asuma posturas independientes.

En todo caso, resulta indispensable (como parte del compromiso de ejercer la ciudadanía) que los ciudadanos analicen las razones subyacentes a las distintas posturas adoptadas frente al acuerdo firmado por el gobierno de Colombia y las FARC. Tener una visión objetiva frente a todo el proceso no es lo mismo que asumir una posición neutral, sino considerar la mayor cantidad de interpretaciones de los distintos actores, analizando sus pretensiones de validez y entendiendo qué racionalidad les da sustento. A la hermenéutica de los documentos (desde los acuerdos firmados hasta los informes noticiosos y las columnas de prensa, pasando por los mensajes en Twitter, las publicaciones en Facebook y los mensajes que circulan por Whats app) debe seguir la adopción de posturas frente a lo que otros manifiestan y hacen en el acontecer diario. He aquí uno de los mayores retos que tenemos hoy los educadores en este momento clave para nuestro país y para sus futuras generaciones.

Notas

[1] Comunicadora Social, Licenciada en Música y Magíster en Comunicación y Diseño Cultura de la misma universidad. Candidata a doctora en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA - Universidad Tecnológica de Pereira.

[2] Todas las citas y paráfrasis tomadas de Habermas corresponden a *Introducción de la Teoría de la Acción Comunicativa*. La paginación corresponde a la edición digital del texto que circuló en el Seminario Doctoral Filosofía de la Educación, impartido por el maestro Guillermo Hoyos, en el Doctorado de Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA-UTP, en 2011.

[3] En un pasaje previo de su texto, Habermas plantea que "la hermenéutica se ocupa de la interpretación como labor de excepción, que sólo es necesaria cuando fragmentos relevantes del mundo de la vida se vuelven problemáticos, cuando las certezas del propio trasfondo cultural se vienen abajo y los medios normales de entendimiento fracasan (…) Una comunicación ha sufrido una perturbación cuando dejan de cumplirse (algunas) condiciones lingüísticas para el entendimiento directo entre por lo menos dos participantes en la interacción" (p. 183).

[4] La actitud realizativa contrasta con una actitud objetivante. En esta última, "una primera persona observa algo en el mundo o hace un enunciado acerca de algo en el mundo" (p. 85).

[5] Todas las citas y paráfrasis tomadas de Hoyos corresponden al capítulo Comunicación, educación y ciudadanía (2007).

[6] Las cursivas son del autor.

[7] El subrayado es mío.

[8] Este documento fue el resultado de una negociación iniciada en febrero de 2012 entre una comisión del gobierno del Presidente Juan Manuel Santos y delgados de la guerrilla de las FARC. El acuerdo fue firmado en agosto de 2016 y puesto a consideración de los ciudadanos en un proceso de refrendación popular llevado a cabo en el mes de octubre del mismo año. Tras el triunfo de los partidarios del NO, con un escaso 0.43% de diferencia, el gobierno lideró una serie de reuniones para recoger las objeciones específicas al acuerdo y dar lugar a nuevo documento que fue llevado a un proceso de renegociación con las FARC. El nuevo acuerdo fue firmado el 24 de noviembre y se espera que sea refrendado e implementado por el Congreso de la República de Colombia.

Referencias

U. Eco (1981). *Lector in Fabula.* Barcelona: Editorial Lumen.

W. Iser (1987). *El Acto de Leer.* Madrid: Taurus.

J. Habermas. (1981). Introducción, en *Teoría de la acción comunicativa, Tomo I*, Madrid: Taurus.

G. Hoyos (2007). Comunicación, educación y ciudadanía, en G. Hoyos, S. Serna, E. Gutiérrez. *Borradores para una filosofía de la educación* (pp. 13-86). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Ulloa, A. y Carvajal, G. (2006). Cultura Escrita, conocimiento y tecnocultura. El Marco teórico de una investigación exploratoria en la Universidad del Valle. *Nexus*, *2*, 105-141.

Recibido: septiembre 30 de 2016
Aprobado: noviembre 30 de 2016