

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE QUITO**

**CARRERA:
FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA**

**Trabajo de titulación previo a la obtención del título de: LICENCIADA EN
FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA.**

**TEMA:
LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA COMO UN APORTE A LA
ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA**

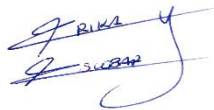
**AUTORA:
ERIKA JOHANNA ESCOBAR IZA**

**DIRECTOR:
DARWIN BELLINI REYES SOLIS**

Quito, diciembre de 2019

CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Yo, Erika Johanna Escobar Iza estudiante con documento de identificación N° 1718426602, manifiesto mi voluntad y cedo a la Universidad Politécnica Salesiana la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que soy autora del trabajo de titulación intitulado: “LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA COMO UN APORTE A LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA”, mismo que ha sido desarrollado para optar por el título de: LICENCIADA EN FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA, en la Universidad Politécnica Salesiana, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente. En aplicación a lo determinado en la Ley de Propiedad Intelectual, en mi condición de autora me reservo los derechos morales de la obra antes citada. En concordancia, suscribo este documento en el momento que hago entrega del trabajo final en formato impreso y digital a la Biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana.

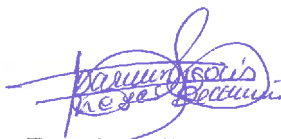


.....
Nombre: Erika Johanna Escobar Iza
Cédula: 1718426602
Fecha: 04/12/2019

DECLARATORIA DE COAUTORÍA DEL DOCENTE TUTOR

Yo declaro que bajo mi dirección y asesoría fue desarrollado el trabajo de titulación, "LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA COMO UN APOORTE A LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA" realizado por Erika Johanna Escobar Iza, obteniendo un producto que cumple con todos los requisitos estipulados por la Universidad Politécnica Salesiana, para ser considerados como trabajo final de titulación.

Quito, 4 de diciembre del 2019



Darwin Bellini Reyes Solís

CI: 1802406403

LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA COMO UN APORTE A LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

The theory of Communicative Action as a contribution to the teaching of Philosophy

*Erika Johanna Escobar Iza*¹
Universidad Politécnica Salesiana/Quito-Ecuador
beia921@hotmail.com

*Darwin Bellini Reyes Solis*²
Universidad Politécnica Salesiana/Quito-Ecuador
dreyes@ups.edu.ec

Resumen

La enseñanza de la filosofía ha sido cuestionada a lo largo de la historia por filósofos y pedagogos acerca de su factibilidad. Una propuesta viable de enseñanza surge a partir de la Teoría de la Acción Comunicativa creada por Habermas. En una sociedad donde las categorías de poder y dinero se imponen cada vez con más fuerza segmentando la integralidad del ser humano porque sobrevaloran aquello que es considerado como científico o racional, creando un ser humano multitareas y poco relacional, es necesaria la presencia de la filosofía como una posibilidad de entendimiento que cuestione la estructura dada y aporte a la enseñanza de quienes se dedican a la formación humana dentro del campo educativo. El presente artículo analiza la propuesta habermasiana de acción comunicativa, relacionando el acto comunicativo con el acto educativo por medio de una recopilación bibliográfica de trabajos sobre el tema que pasa por un análisis crítico sobre la viabilidad de su aplicación para llegar a la conclusión que la interacción, el diálogo, la inter-relación, la argumentación son algunos de los aportes con que la teoría habermasiana contribuye

¹ Estudiante de la carrera de Filosofía y Pedagogía en la Universidad Politécnica Salesiana.

² Máster en Filosofía en la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente de la Universidad Politécnica Salesiana

en la formación de seres humanos creativos, críticos, cuidadosos del otro e innovadores. De esta manera se evidencia la importancia de la enseñanza de la filosofía como un acto crítico que coloca al ser humano frente a sí mismo y a su realidad, mundo de la vida, con un abanico amplio de posibilidades para recrearla/transformarla.

Palabras clave

Interacción, acto comunicativo, diálogo, mundo de la vida, acto educativo

Abstract

Teaching philosophy has been questioned throughout history by philosophers and pedagogues regarding its feasibility. A viable teaching proposal arises, from the Theory of Communicative Actions created by Habermas. In a society where the categories of money and power are increasingly imposed by segmenting the integrity of the human being, since it overvalues what is considered as scientific or rational, creating a multitasking human is therefore less relational. Philosophy's presence is necessary as an understanding possibility which questions the given structure and contributes to the teachings of those who dedicate themselves to human formation within the educational field. The present research analyzes Habermasian's communicative action proposal by relating the communicative act to an educative act, through a bibliographic compilation of works related to the topic that passes through a critic analysis, as well as the viability of its application, in order to come to this conclusion: interaction, dialogue, and the inter-relation argumentation are some of the inputs the Habermasian's theory contributes in the formation of creative humans and critics, who are innovative and caring towards others. Hence, it stands evident that the importance of teaching philosophy as a critic act, which places the human being in

front of himself and its reality in the domain of life, as a wide range of possibilities in order to recreate/transform it.

Key Words

Interaction, communicative act, dialogue, domain of life, educational act

Introducción

La educación es un elemento de la construcción social, un proceso que humaniza al ser humano de acuerdo a los estándares consensuados socialmente. Sin embargo, al ser parte estructural de la sociedad, se desvirtúa debido a intereses político-socio-económicos que promueven la fragmentación del ser humano, que pueden llevarlo de su entidad comunitaria hasta encerrarlo en una individualidad extrema a través de los medios tecnológicos propios de la época (Habermas, 1987b). En este panorama, la educación fundamentada en la *racionalidad comunicativa* y su aplicación dialógica cobra real importancia pues, permite evidenciar la fragmentación existente dentro del sistema social. Además, propone una vía de acceso intersubjetivo al mundo educacional en el cual se desarrollan diversas maneras de comprender las problemáticas actuales y acciones concretas para contrarrestar la segmentación.

La aplicación de la propuesta de Habermas, Teoría de la Acción Comunicativa en la educación cuestiona la forma de comunicación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y permite dinamizarla, recrearla, para promover una formación educativa humanizante. Partiendo de estos presupuestos el presente artículo tiene como finalidad exponer los postulados de la Teoría de la Acción Comunicativa como aportes al proceso de enseñanza de la filosofía, donde los conceptos de racionalidad

comunicativa, diálogo, interacción, inter-relación, acto comunicativo son analizados y presentados con aplicaciones concretas de enseñanza.

El artículo presenta, en primera instancia, una recopilación bibliográfica sobre los postulados de la Teoría de la Acción comunicativa para descubrir en ellos su aporte al ámbito educativo en cuanto a la enseñanza de la filosofía. A partir de los hallazgos encontrados se aplica el método crítico que permite evidenciar cuestionamientos sobre el papel de la acción comunicativa en la enseñanza, sobretodo en la cátedra de filosofía, que permita escudriñar los aciertos y falencias de la labor docente y estudiantil. Finalmente, se presenta una aplicación práctica de los postulados de Habermas en el proceso de enseñanza de la filosofía.

Acercamiento a la teoría de la acción comunicativa

Habermas es uno de los filósofos de la línea del pensamiento de la Teoría Crítica, ha realizado estudios, análisis y elaboración de propuestas que colaboren a la unión equilibrada entre teoría y praxis dentro del campo social. Con ese fin, critica los procesos sociales que se han gestado a lo largo de la historia con el afán de transformar la sociedad, mismos que no han funcionado según lo esperado, debido a la segmentación de teorías. Habermas descubre la importancia de la vinculación, desde la normatividad, entre teoría y praxis, proponiendo una pragmática universal que colabore en el progreso social. Además, encuentra que dicha relación está fundada en el uso del lenguaje; analiza los procesos lingüístico-pragmáticos y se propone encontrar caminos prácticos de emancipación para evitar que la sociedad se conforme con la estructura de lo dado (Carabante, 2010).

La propuesta habermasiana de teoría de la Acción Comunicativa es considerada como una teoría de la sociedad, fundada sobre la base de una teoría del lenguaje. Surge

a partir de interpretaciones de sociólogos: Mead, Parsons, Durkheim, entre otros. Mead, “analiza los fenómenos de conciencia desde el punto de vista de cómo se constituyen éstos en el seno de las estructuras de la interacción mediada por el lenguaje o mediada por símbolos” (Habermas, 1987b, p. 11), y es retomado por Habermas para la elaboración de una teoría que fundamente la praxis humana desde las acciones comunicativas, en las cuales, reside el verdadero cambio social y los efectos simbólicos que ellas producen.

A partir de los postulados sociológicos, Habermas en el segundo volumen de su obra *Teoría de la Acción Comunicativa* realiza un análisis de la obra de Mead con el fin de elucidar los mecanismos utilizados por él y así adentrarse en el proceso de comunicación que realizan los seres humanos y determinadas acciones que crean, a su vez, el mundo social, como bien lo afirma “las interacciones sociales configuran a partir de oraciones y acciones una estructura simbólica” (Habermas, 1987b, p. 11).

Habermas propone abordar la sociedad desde categorías conceptuales propias para llegar a cuestionar la sociedad moderna y plantear como vía de cambio: la Acción Comunicativa ya que, el cambio social que tanto ha ansiado la humanidad, para que sea real, debe darse en el ámbito comunicativo -simbólico, gestado a partir de la interacción y entendimiento entre los sujetos, aspectos claves de ese tipo determinado de acción.

La Acción Comunicativa expone la racionalidad comunicativa como un concepto de carácter cognitivo-instrumental, mismo que promueve el tipo de saber práctico. Además, busca dilucidar los paradigmas de la sociedad: *mundo de la vida* y *sistema* para explicar las patologías sociales que han desplazado las formas de integración social que están orientadas al entendimiento y han privilegiado las formas de

integración sistémica que se orientan al éxito, dando continuidad al sistema que impera en la sociedad: el capitalismo (Solares, 1996).

Por ello, es necesario recalcar que dicha teoría no solo tiene referencias intelectuales pues, su mismo autor hace mención de las cuestiones prácticas y políticas que le son inherentes (Cristiano, 2013), ya que parte de un análisis crítico de la sociedad en que se desenvuelve, la sociedad moderna, en la cual surge el exaltamiento de la racionalidad instrumental, de tal manera que el trasfondo motivacional, en términos habermasianos, es el aumento del poder político-económico y la sobrevaloración de la racionalidad instrumental. Dicho contexto ha llevado a la creciente diferenciación entre la cultura, la sociedad y la personalidad los cuales deben conformar un todo.

Solares (1996), considera que Habermas parte de la diferenciación mencionada y la creciente acentuación de las diferencias sociales, donde descubre que la problemática se arraiga en los medios de control que han sustituido al lenguaje: el poder y el dinero, llamados medios de comunicación deslingüistizados. Estos cumplen la función de controlar el progreso de la sociedad basado en “coordinar la acción racional de acuerdo a fines (...) [y] trae consigo la reproducción material” (p. 25).

Desde estos medios, la comunicación lingüística queda relegada por la simbólica, en ese sentido el mundo de la vida, comprendido como el mundo simbólico que propone Habermas para orientar a la humanidad al entendimiento, queda desvalorizado por el sistema de poder y dinero que abarca a la sociedad tanto en su estructura como en su mundo simbólico y en base a ellos se desarrolla la sociedad moderna (Solares, 1996).

En ese contexto, la Acción Comunicativa es una propuesta de acción social que tiene como fin propiciar cambios en la sociedad y la educación, los cuales partan de

las perspectivas tanto subjetivas como objetivas que un ser humano tiene sobre el mundo, teniendo como base el uso del lenguaje. Pues, “la estrecha relación que existe entre saber y racionalidad permite sospechar que la racionalidad de una emisión o de una manifestación depende de la fiabilidad del saber que encarnan” (Habermas, 1987a, p. 24). Por esa razón, considera que el tipo de racionalidad desde el que se asuma la vida humana debe ser uno que cuestione los saberes: la *racionalidad comunicativa* la cual, desde los aspectos fundantes del acto comunicativo manifiesta la intencionalidad inherente de los mismos. Entonces, la Acción Comunicativa viene a ser “una categoría de acción en que se pone en juego un tipo específico de racionalidad, a saber, la racionalidad comunicativa” (Cristiano, 2013, p. 166).

Habermas (1987a) concluye que la racionalidad debe ser comprendida desde dos perspectivas: la racionalidad del conocimiento y la racionalidad de la acción, en la segunda se encuentra implícita la primera; esto, lleva a dicho filósofo a tomar como punto de partida el aspecto gnoseológico para resolver el paradigma del lenguaje dentro de la filosofía moderna (Cristiano, 2013), es decir, tomar en consideración aquello que se piensa o conoce como punto inicial del entendimiento y posteriormente de la interacción.

Desde este análisis concluye que la *racionalidad comunicativa* quien guía la acción social, surge a partir de la interacción la cual está apoyada en el uso del lenguaje y la consideración de que existe una razón teleológica que guía las acciones de los sujetos como una propiedad intrínseca de la estructura de la comunicación, no de los sujetos implicados:

En la acción comunicativa el lenguaje desempeña, aparte de su función de entendimiento, el papel de coordinar las actividades teleológicas de los diversos sujetos de acción, así como el papel de medio en que se efectúa la <<socialización>> de esos sujetos de acción. (Habermas, 1987b, p. 12)

Desde ese presupuesto, Habermas define al entendimiento como “el proceso de consecución de un acuerdo sobre la base presupuesta de pretensiones de validez reconocidas en común” (Habermas, 1997, p. 301). Dentro de dicho proceso el lenguaje desempeña un rol de determinante. A continuación se explica su importancia.

El rol del lenguaje dentro de la Teoría de la acción comunicativa

El lenguaje es uno de los desarrollos evolutivos importantes en la filo y ontogenética humana. A lo largo de la historia, se ha constituido como un aspecto indispensable en la convivencia social. Por esa razón, desde la filosofía se ha tratado de abordar el tema en dos perspectivas: el paradigma de la conciencia y el paradigma del lenguaje, mismos que están sustentados en el concepto de racionalidad del conocimiento, el cual precede a la acción según algunas teorías.

Ahora bien, es necesario reconocer que el lenguaje no es un fenómeno claro y unívoco, debido a que es un hecho social, por ello, resulta complejo conceptualizarlo (Cristiano, 2013). Además se debe tener en cuenta temas como: el conocimiento, diversidad cultural, geografía, aspectos político-económicos, entre otros, para definirlo y abordarlo.

Habermas propone asumir el tema del lenguaje, dentro de la teoría de la Acción Comunicativa, desde la pragmática, para así, “dilucidar el lugar del lenguaje en el conocimiento y la acción [...]: el uso del lenguaje en la interacción social.” (Cristiano, 2013, p. 169). A partir de ello, Habermas elabora su propuesta teórica: la pragmática universal, misma que consiste en el reconocimiento del *acto del habla* como una relación o posible relación con otro sujeto que viabiliza determinadas acciones. Desde esa perspectiva se entablan relaciones con el mundo del cual se habla.

Para entender el desarrollo de la propuesta habermasiana de pragmática universal se debe comprender el concepto de *racionalidad comunicativa*. Como ya se ha mencionado antes, Habermas critica a la sociedad moderna por la sobrevaloración que da a la racionalidad instrumental y para contrarrestar los efectos de la misma, propone la racionalidad comunicativa basada en el análisis que realiza sobre el lenguaje. Si hablar es pretender ponerse de acuerdo sobre algo, es necesario que se expresen razones para validar lo dicho (Habermas, 1987a). Entonces, en el lenguaje radica un potencial de racionalidad, el cual “consiste en la posibilidad de interactuar argumentativamente en aquellos casos en que la pretensión de validez ha sido puesta explícitamente en cuestión” (Cristiano, 2013, p. 180), es decir, la posibilidad de argumentación es la que puede o no validar los enunciados y al mismo tiempo, los enunciados que se ponen en cuestión interactúan entre sí, generando variedad de maneras de comprender un hecho, para de esa manera actuar frente al mismo. Así, se amplía el concepto de racionalidad.

La *racionalidad comunicativa* apunta al entendimiento con otros y su fuerza de mejoramiento radica en el “proceso cooperativo de argumentación en que las pretensiones de validez pueden ser criticadas por los partícipes (...) [para llegar] a un acuerdo racionalmente motivado” (Cristiano, 2013, p. 181). Esa es la intención principal de Habermas al plantear este término, no solo presentar el aspecto lingüístico-gnoseológico sino el aspecto pragmático que inunda al lenguaje y del cual se desprenden las acciones humanas ya que “utilizamos reflexivamente nuestro saber en la acción comunicativa” (Solares, 1996, p. 13).

Siguiendo la teoría habermasiana, el hablante puede expresar, por medio del lenguaje, varios aspectos del mundo: ideas, sentimientos, hechos, cosmovisiones, entre otros. Habermas clarifica la diferenciación que existen entre los enunciados para así,

comprender las relaciones que se pueden entablar. A continuación, se explicita la concepción de mundo de la vida y los aspectos que éste conlleva, así como el intento de integración de éste con la teoría de los sistemas sociales.

El mundo de la vida y sistemas sociales

El mundo de la vida se crea y recrea por medio de las interacciones lingüísticas que realizan los sujetos partiendo de su contexto, donde se ponen en juego sus convicciones e interpretaciones del mismo (Habermas, 1987a). En el mundo de la vida se desarrollan tres aspectos significativos: “la cultura, la sociedad y la personalidad, cada uno de los cuales hace referencia a pautas interpretativas (...) sobre cómo la cultura ejerce influencia sobre la acción” (Garrido, 2011). Para Habermas, las interacciones lingüísticas son las que permiten formar el modo de ser de los individuos pues, se considera al mundo de la vida como el mundo de los valores que interesan al ser humano, a través de los cuales se definen las acciones.

Allí se encuentran las metas y anhelos profundos; además, es donde se pueden realizar las críticas de tal o cual situación pues, tiene como finalidad la búsqueda de la satisfacción humana. Estas consideraciones junto con las estructuras sociales son los componentes que sostienen la convivencia social. A esa conclusión llega Habermas, “Escogiendo como hilo conductor la idea de una lingüistización (...) [para] obtener el concepto de un mundo de la vida racionalizado” (Habermas, 1987b, p. 8). En dicha conclusión se evidencian las influencias sociológicas que Habermas tiene de Parsons y su Teoría de sistemas en la cual reconoce la estructuración del mundo social y de Austin con respecto a los actos del habla mismos que direccionan a Habermas hacia la consideración del lenguaje como punto de partida de las acciones humanas, base de la *racionalidad comunicativa* (Ferreira de Lima, 2012).

Ahora, en el mundo de la vida coexisten, según Habermas, tres mundos: el mundo objetivo que refiere a los hechos o estado de las cosas, sean estos: plantas, máquinas, cuerpos humanos, entre otros; el mundo social, donde se encuentran las normas, valores, significados e instituciones; y el mundo subjetivo habitado por las emociones, ideas, sensaciones, es decir el mundo interior de cada ser humano (Cristiano, 2013). Las interacciones que se realizan entre esos aspectos son las que posibilitan la reproducción de los mundos de la vida como un “subsistema de representación de la realización de la vida social” (Garrido, 2011).

Cada mundo tiene enunciados propios y expresiones sobre la verdad que refieren de él. El mundo objetivo utiliza los enunciados fácticos y con ello se pretende decir que algo es verificado, por ejemplo: hoy es un día soleado. El mundo social, al ser el mundo normativo toma enunciados regulativos para explicitar que algo dicho es normativa aceptable o no: el asesinato es un crimen. En cuanto al mundo subjetivo, éste maneja enunciados expresivos para manifestar que lo dicho es sincero o veraz: Estoy feliz (Cristiano, 2013). Como se puede observar el lenguaje es el medio por el cual, cada uno de estos mundos puede ser expresado y puesto en común. Sin embargo, se debe recalcar que al usar el lenguaje no siempre se emiten enunciados válidos, es decir, un sujeto pone en común un enunciado y debe argumentarlo para que sea considerado como tal. Es así que las pretensiones de validez como intenciones del sujeto se ponen en común.

Una de las intenciones intrínsecas del uso del lenguaje es la pretensión de llegar a un acuerdo sobre el estado de las cosas del mundo. Ahí radica la propuesta de la pragmática universal de Habermas; ya que a pesar de las diferencias culturales “existe un núcleo de generalidad” (Cristiano, 2013, p. 172), donde se pueden llegar a consensos prácticos. Sin embargo, esto no evade de cuestionamientos al uso del

lenguaje, por el contrario, permite poner en claro las pretensiones de validez para descubrir que en el uso del lenguaje es necesario el campo argumentativo para llegar a consensos universales que permitan el desarrollo de las sociedades, pues, para Habermas, en el lenguaje reside la potencialidad del entendimiento racional, mismo que es expresado en la reproducción simbólica. A continuación su explicación.

Proceso de reproducción simbólica

El proceso de reproducción simbólica, es un punto importante dentro de la Acción Comunicativa porque sustenta el uso pragmático del lenguaje. Dicho proceso abarca todas las dimensiones de la vida humana: el *mundo de la vida* y los *sistemas*. Desde esa perspectiva, la reproducción simbólica cada vez se complejiza debido a la diversidad de interacciones del ser humano.

El lenguaje al jugar un papel importante dentro del proceso de comunicación, genera la reproducción de símbolos que, dentro de la comunicación tienen implicaciones de carácter material pues, las intenciones con que se puede expresar un sujeto son las que marcan las pautas para su accionar. Así se evidencia la importancia de pensar y recrear el tipo de racionalidad con que se desenvuelve un ser humano.

Para Habermas la racionalidad que debe regir el accionar es la *racionalidad comunicativa*, que implica el *diálogo*, la *interacción*, generación de símbolos que marquen pautas de acción claras. Uno de los principales espacios donde se gesta la racionalidad es el campo educativo, ahí los seres humanos conocen, se apropian y transforman los diversos modos de comprender el mundo. Además, al ser uno de los campos de reproducción simbólica masiva permite evidenciar la existencia e inexistencia de consensos, así como el nivel de coherencia lingüístico-práctica.

Habermas, pone en cuestionamiento estos procesos de reproducción simbólica e ideológica que parten desde el concepto de racionalidad para llegar a la acción. Considera que están encaminados desde la racionalidad instrumental convirtiendo las acciones de los seres humanos en tecnificistas - reproductoras y relegando su capacidad transformadora. Por esa razón, propone la *racionalidad comunicativa* como un medio de emancipación.

El ideal de emancipación conduce a pensar en la modificación de los sistemas establecidos. A lo largo de la historia se ha intentado realizar este acometido desde diversos ámbitos políticos, sociales, económicos, pedagógicos y todas las ramificaciones sociales existentes. Uno de los campos que puede ayudar a la modificación real de los sistemas es la educación ya que, en ella se entrelazan tanto el *mundo de la vida*, desde la racionalidad hasta la acción en un proceso que es modelado por las interacciones simbólicas, como los *sistemas sociales*.

A continuación se exponen la interacción y la acción como dos temáticas propias del proceso de reproducción simbólica, que ayudan a comprender la importancia de la educación como un medio de comprensión, apropiación y transformación de la realidad.

Importancia de la interacción

Desde el lenguaje, como base, Habermas fundamenta sus propuestas en la interacción. Considera que en un acto comunicativo intervienen el hablante y el oyente, entre ellos se entabla una relación, es decir, una fuerza generativa que consiste en que el hablante al momento de ejecutar un acto del habla frente al oyente, provoca una interacción, no solo emite el mensaje, sino que propicia una relación interpersonal dentro de un contexto determinado de normas de acción y valores (Habermas, 1997).

Para fundamentar esas afirmaciones, Habermas considera que una oración debe convertirse en un *acto de habla*, es decir, la oración debe estar orientada hacia el entendimiento de quien la expresa y quien la recibe pues, “el hablante tiene que cumplir con los presupuestos universales de la comunicación” (Habermas, 1997, p. 327), para ser comprendido. En ocasiones el hablante puede cumplir los requisitos sintácticos de la oración pero no los propios de contexto en que se emite la oración. Entonces se genera una oración no situada. En ese sentido se deshace “la relación con la realidad normativa de aquello que se reconoce social y culturalmente” (Habermas, 1997, p. 327), por ende no existe un *acto comunicativo* ni educativo.

Dentro del *acto comunicativo* se pone en juego la validez del enunciado y la del acto del habla. En la validez del enunciado intervienen las reglas gramaticales a las que se encuentra sujeto el lenguaje dentro de una lengua determinada. En cuanto a la validez del acto del habla refiere a que lo dicho tenga pertinencia con el *mundo* al que se está evocando, en ese caso se considera veraz el enunciado (Habermas, 1997). Al cumplirse la validez tanto del enunciado como del acto del habla se reconoce que aquello que se dice tiene algún efecto dentro de la relación interpersonal del hablante y oyente, porque ellos se encuentran en un contexto social al que responden de acuerdo a las expectativas sociales del *mundo de la vida* y al *sistema* en que están inmersos. En caso de no cumplirse estos requisitos no se genera el acto comunicativo pues, la relación interpersonal no se da porque el entendimiento no llega a realizarse

Habermas (1997) considera con más detenimiento a la comunicación verbal porque afirma que es “una situación más rica en alternativas” (p. 337); pues, coloca al sujeto frente al acto comunicativo con toda la gama de posibilidades normativas y socialmente consensuadas. Así, el sujeto puede acoger una de esas y responder con libertad. Desde esa perspectiva, lo que Habermas intenta hacer es “mostrar cómo el

lenguaje se diferencia según las funciones de entendimiento, integración social y socialización, haciendo posible el tránsito desde la interacción mediada por símbolos a la interacción regida por normas” (Habermas, 1987b, p. 13).

Tal es el caso de una niña de 2 años que al no poder hablar solo indica con su dedo aquello que desea, quien está con la niña seguramente pensará ¿Qué necesita? Y le mostrará todas las cosas que se encuentren cerca del lugar que señaló la niña para satisfacerla. Esta misma necesidad expresada por una niña de 5 años, por medio del lenguaje, permite a los sujetos que la escuchan situarse en el contexto de la niña, el *mundo de la vida* y tener la posibilidad de responder ante la petición de forma asertiva. Para que la niña pueda expresarse de mejor manera necesitó del lenguaje, el cual aprendió en medio de la relación que entabla con otros seres humanos: familia, amigos, escuela, entre otros.

Desde los presupuestos habermasianos, se puede entender que la educación, al ser un hecho social, está totalmente ligada a los procesos de interacción porque es la que amplía la comunicación ya que moldea el tipo de racionalidad con que un ser humano comprende el mundo. En ese sentido, las interacciones generadas en espacios educativos formales y no formales, son de vital importancia.

En un contexto educativo formal las interacciones están presentes y moldean el tipo pensamiento que se gesta. El ejemplo real de esto es la relación que se genera entre el docente y los estudiantes. Tomando la línea de Habermas, se comprende que esa relación tiene que ser *interacción*; es decir, los sujetos deben ubicarse dentro de un contexto de entendimiento y además aquello que se comunica debe impresionar al otro para que exista una respuesta, lo que en términos pedagógicos se llama interés.

La interacción es de suma importancia dentro del acto educativo, sin ella, la relación de aquello que se aprende en la escuela y en el aula quedan fuera del *mundo de la vida* de los estudiantes y del docente, sin sentido. Entonces se cae en la formación de tipo instrumental que promueve la reproducción y no la creación e innovación.

Contraponiéndose a ello la *racionalidad comunicativa* implica la interacción de los sujetos del hecho educativo, un establecimiento de relaciones por medio del diálogo, donde tienen lugar un sinnúmero de posibilidades de expresión de ideas, pensamientos y sentimientos todo lo que conforma el *mundo de la vida* pues, el conocimiento no solo abarca los contenidos curriculares sino todas las experiencias de vida de los sujetos.

Importancia de la acción

La acción es la base de la teoría de la sociedad propuesta por Habermas porque reconoce que dentro del *mundo de la vida* y de los *sistemas* existen varios tipos de acción que se diferencian de acuerdo a su forma de uso y finalidad por ello, propone cuatro tipos de acción, según Eduardo Vila Merino (2011).

Acción teleológica o estratégica, que se orienta a un fin determinado instrumentalmente. Aquí se encuentran las gestiones burocráticas, las relaciones profesionales, es decir, todo tipo de acción de carácter funcional que promueve la conservación institucional. Por ejemplo, las acciones que una persona debe realizar para un trámite legal sea divorcio, notaría de documentos, y en el caso más cotidiano, la justificación que un estudiante debe realizar en su institución educativa, entre otros. Este tipo de acción está orientada al éxito, de carácter instrumental por ello es unilateral (Habermas, 1997).

Acción regulada por normas ya que “crea orientaciones subjetivas y sistemas suprasubjetivos de orientación, individuos «socializados» e instituciones sociales”(Habermas, 1987b, p. 40). Además, consiste en orientar las acciones de acuerdo a valores comunes, en ese sentido ellas se justifican a sí mismas. Tal es el caso de las normativas sociales que rigen la existencia humana. Se refiere principalmente a las leyes que se gestionan para regular la sociedad, desde las leyes de tránsito que ordenan el tránsito vehicular hasta la Constitución de un Estado como principios regidores de las naciones.

La acción dramática “posibilita tomas de postura frente a pretensiones de validez susceptibles de crítica”(Habermas, 1987b, p. 42). Se podría decir que hace referencia a un actor que transmite al público determinada imagen de sí mismo. En el mundo de la vida se realizan acciones de esta naturaleza, donde el principio regidor de la acción no es el entendimiento sino la apariencia.

Por último, la acción comunicativa que se desprende de la racionalidad comunicativa, misma que clarifica la intencionalidad de las acciones y permite una interacción verdadera donde el diálogo prima; donde “el entendimiento lingüístico pasa a convertirse en mecanismo coordinador de la acción” (Habermas, 1987b, p. 41). Es la que se ha tomado de base para la elaboración del presente trabajo.

Cada una de esas acciones son realizadas por los seres humanos en diferentes facetas de su vida cotidiana, mismas que brotan del entendimiento de los sujetos quienes y se realizan de acuerdo a sus intereses y/o imaginarios sociales que previamente se han consensuado. Por ejemplo, dentro de una institución del estado las personas del servicio al cliente realizan acciones de tipo teleológica, es decir, tienen un fin, brindar un mejor servicio. De igual forma en una tienda comercial quienes

atienden tienen como finalidad presentar todos los servicios que la tienda ofrece para que el cliente adquiera uno de ellos.

La acción regulada por normas, la dramaturgica y la acción comunicativa, todas ellas tienen implicaciones en la vida cotidiana. Por esa razón, la necesidad de Habermas de analizarlas y proponer a la *acción comunicativa* como la más acertada dentro de la interacción social pues, permite que el *diálogo* sea el regulador de la reproducción simbólica tratando de evitar la enajenación proveniente de los otros tipos de acción.

A continuación se presentará la posibilidad de la enseñanza de la filosofía y la aportación de los postulados habermasianos de la Teoría de la Acción Comunicativa a la misma.

La relación con la enseñanza de la filosofía

La enseñanza de la filosofía ha sido cuestionada desde la pedagogía, gnoseología, didáctica, entre otras ramas del saber debido a la concepción de filosofía. Por un lado, se considera que la enseñanza de la filosofía se relaciona con enseñar a pensar y por otro se la relaciona con enseñar el contenido de filosofía o historia de la filosofía. Ahora bien, ¿Se puede enseñar/aprender filosofía? ¿Es necesario ser filósofo para enseñar filosofía? ¿Para qué enseñar/aprender filosofía? (Sánchez, 2011). Estas son algunas de las preguntas surgen por la ubicación de la filosofía dentro de la educación.

En el ambiente de la educación formal, todas las asignaturas adquieren valor por la calidad y cantidad de contenido que se imparte. Ello remite al tipo de sociedad que se gesta, una sociedad del hiper rendimiento donde es exitoso quien produce más dinero y/o prestigio, implicando incluso la degradación de la condición humana. Según Arendt en *La sociedad del cansancio* de Chul Han, “[se] aniquila toda posibilidad de

acción, degradando al ser humano a *animal laborans*, a meros animales trabajadores” (Chul Han, 2012, p. 26), siervos del sistema capitalista. La filosofía al encontrarse dentro del pensum académico, como asignatura académica, se somete a un tipo de evaluación cuantitativa y se tergiversa su verdadero sentido porque se la mide de acuerdo al contenido y no a la capacidad de pensamiento reflexivo (Sánchez, 2011).

Reconocer que “la filosofía es conocimiento [...] que no se deja encasillar de la misma forma que cualquier otro conocimiento” (Sánchez, 2011, p. 17), es un reto dentro del sistema de educación formal, de ello depende que la filosofía realice su cometido de colaborar en el desarrollo del pensamiento reflexivo y como consecuencia, la aportación de posibles soluciones a problemas actuales. Ahí se encuentra el rol emancipador de la filosofía, que permite la formación de seres humanos autónomos con criterios claros frente a la realidad que viven.

Al hablar de la enseñanza de la filosofía es inevitable dejar de lado el papel que juega quien enseña sobretodo porque la forma de enseñar estará condicionada por la concepción de filosofía que esta persona tenga (Azar, 2015). En ese sentido, considerar a la filosofía como base histórica de las ciencias, implica una enseñanza de tipo informativa que invita al conocimiento pero, no a la reflexión. Por el contrario, si la filosofía representa para el educador alternativas de pensamiento crítico que presenten posibilidades a los estudiantes sobre la manera de pensar, cuestionarse, inferir, en sí *filosofar*. Entonces, la filosofía toma el carácter que en su origen griego le adjudicaron: *amor por el saber*. Sin que eso signifique dejar de lado la historia de la filosofía pues, conocerla colabora en la comprensión del mundo, sus ideas y las consecuencias de asumir determinadas posturas sociopolíticas.

Enfocar la enseñanza de la filosofía como una posibilidad de filosofar implica varios aspectos que debe tener en cuenta quien pretende enseñar: a) Tener presente que todo ser humano piensa, se piensa a sí mismo, su entorno (Tabares, 2010), reflexiona sobre éste sin necesidad de conocer sobre la filosofía. Entonces el papel de la enseñanza de la filosofía no es enseñar a filosofar literalmente, sino orientar el tipo de reflexión que se hace desde los postulados filosóficos, b) La *utilidad* de la filosofía se desprende de la capacidad de aplicación práctica que cada sujeto emprende desde la comprensión y reflexión de la realidad no, de los postulados literalmente; c) Quien enseña filosofía está en la obligación de prepararse para hacerlo, comprender a los filósofos y tener la capacidad de aterrizar los postulados con la vida cotidiana, d) No todos los estudiantes que atienden a los cursos de filosofía logran involucrarse con los temas filosóficos, o no siempre al mismo ritmo que el educador propone; aceptar esto es un desafío para que el educador no caiga en la frustración, e) Dentro de una clase, taller o conversación filosófica las preguntas son indispensables para abarcar el tema filosófico no solo desde lo que este plantea, sino desde el interés que genera en los estudiantes y el educador. De igual manera la duda como posibilidad de conocimiento.

La propuesta de Habermas de la teoría de la Acción Comunicativa puede iluminar los procesos de enseñanza de la filosofía desde los principios que aporta para la base de la comprensión del *entendimiento* el cual, está orientado por la *racionalidad comunicativa*, las *interrelaciones*, y el *diálogo* como generador de preguntas, ideas, emociones. De esta manera se abren posibilidades sobre las formas de conocer, de ser y de actuar.

El entendimiento es una de las capacidades que se forman específicamente dentro del campo educativo pues, se considera como la base del pensamiento científico. Dentro de la filosofía el entendimiento se traduce en comprensión, misma que

fundamenta los procesos de formación de conceptos y juicios, que posteriormente afianzarán la argumentación.

Los seres humanos pasan por procesos de evolución y perfeccionamiento que se dan a lo largo de su vida. Las etapas de dicho proceso están condicionadas por diversos factores como edad cronológica, madurez neurológica, alimentación, ambiente familiar, el tipo de educación, entre otros. En todos los factores mencionados se encuentra como eje transversal un determinado tipo de racionalidad con que se direcciona la manera de comprender la realidad.

El tipo de racionalidad instrumental guía un tipo de entendimiento que tiene que ver con los contenidos como medios eficaces para alcanzar el éxito, donde la memoria es primordial antes que la comprensión. Por el contrario, la racionalidad comunicativa guía al entendimiento basado en el *diálogo* ¿Qué tipo de diálogo? Aquel que permita ejercitar el pensar por el pensar mismo (Matthews, 2014), el cual está direccionado por medio de preguntas donde, el asombro es lo que impulsa el filosofar (Carpio, 2004), el pensar, el comprender.

¿Por qué el diálogo es importante en la comprensión? En el diálogo el ser humano no solo ejercita su capacidad lingüística, sino que utiliza todo su cuerpo, sus sentidos, emociones y sus ideas se configuran a la hora de poner en marcha el diálogo “en realidad las personas no suelen ser tan sistemáticas. A menudo valoramos cosas sin preguntarnos cómo armonizan todos nuestros objetivos entre sí” (Nussbaum, 2008, p. 72), en estas valoraciones las emociones tienen una influencia radical pues, desde la tradición de los estoicos las emociones tienen un carácter cognitivo porque se identifican con los juicios ya que, una emoción representa la aceptación o negación de

una proposición y/o creencia que de alguna manera interviene en el agente que la vive (Nussbaum, 2008).

Entonces, la *interacción*, entendida como inter-relación viene a ser otro aporte habermasiano para la enseñanza de la filosofía porque no puede existir un diálogo verdadero sin interacción; donde los sujetos que intervienen comunican más allá de sus ideas, sus sentimientos y emociones y se dejan afectar por aquello. En la educación es imprescindible esta relación porque no todos los estudiantes aprenden por medio de un mismo método, ahí la *interacción* asegura un aprendizaje quizá no el mismo que el educador se propone pero sí aquel aprendizaje que, para el estudiante es significativo porque influye en su manera de ser y relacionarse dentro del *mundo de la vida*; y así configurar su *eudaimonía* (Nussbaum, 2008), su realización.

De esa manera, la *interacción* genera un tipo de conocimiento que ayuda al ser humano a colocarse dentro del *mundo de la vida* donde cohabitan varias creencias y valores que para el sujeto son importantes y le ayudan a ordenarlos. Para eso, no solo se requiere de concepciones abstractas de la vida, sino de formas de actuar que respondan ante el contexto que vive el sujeto. En ese sentido, la *racionalidad comunicativa* promueve el pensamiento creativo, atento al rostro del otro (Levinas, 2002), reflexivo, crítico. En esta instancia surge la pregunta ¿Qué hace crítico a un ser humano? Según Jordi Nomen, a un ser humano le hace crítico el interrogar sobre las cosas, sobre sí mismo y el comprender para actuar.

Estas habilidades de pensamiento son las que promueve la racionalidad comunicativa ya que, al tener presente que “Sólo la relación con otro [...] nos conduce hacia una relación totalmente diferente de la experiencia en el sentido sensible del término” (Levinas, 2002, p. 207), es decir, orienta el conocimiento como integrador

de las diferentes *sensibilidades* humanas, evita concebir al *otro* como objeto de aprendizaje, sino como interlocutor, compañero y cuestionador. Todo esto dentro de una sociedad que “se caracteriza por la desaparición de la otredad y la extrañeza” (Chul Han, 2012, p. 8). He aquí un aporte de la teoría habermasiana.

Además, este tipo de relación, *interacción*, es la que se debe propiciar entre educadores y estudiantes. Walter Kohan (2008) en una de sus conferencias sobre *Enseñar-aprender filosofía* subraya que existen dos posturas que puede tomar el educador en un aula de clase. Ser un profesor de verdad o de experiencia. Ser un profesor de verdad implica la relación estrecha entre la historia de la filosofía y el estudiante, donde el educador se muestra en un nivel superior al del estudiante. De esa manera le imparte verdades, aquellas que él considera pueden ser llamadas así, aquellas a las que se puede denominar *capital cultural* haciendo una analogía con el sistema imperante en la sociedad.

Por otro lado, ser un profesor de experiencia, en primera instancia, implica que el proceso de enseñanza – aprendizaje no vayan de la mano pues, la enseñanza del educador se encamina no por los contenidos, que fácilmente se pueden encontrar en un libro o en internet, sino propone generar experiencias en las cuales, el estudiante sea quien tome la iniciativa sobre qué aprender. En ese sentido se separan la enseñanza y el aprendizaje porque el educador no tiene el deber de controlar qué aprende el estudiante, sino acompañar y en ocasiones, orientar ese camino. Para ello es necesario comprender que todas las inteligencias son iguales (Rancière, 2002), incluso la del educador ya que, en ocasiones “el conocimiento de adultos en las aulas de clase no satisface plenamente al [estudiante]” (Tabares, 2010, p. 34)

Propiciar experiencia, es propiciar la *interacción* donde, tanto el educador como el estudiante se consideran “ignorantes y pueden preguntarlo todo” (Rancière, 2002, p. 20), un espacio que genera el diálogo por medio de inquietudes y problemáticas, a eso se le llama *filosofar* porque ya que la filosofía tiene que ver con exponer problemas (Kohan, 2008), con poner en discusión incluso las creencias propias y de esa manera empezar un proceso de construcción y reconstrucción de ideas, juicios, sentimientos y emociones. Aquí se evidencia el rol emancipador de la enseñanza de la filosofía pues, tomando los presupuestos de Habermas, aquello que se aprende debe desencadenar procesos de comunicación reales y transformadores en la vida del sujeto y su entorno, *el mundo de la vida*.

Una de las críticas que recibe la educación, según Althusser (1974), es la de ser un aparato ideológico, sometido al sistema porque reproduce sus imaginarios. Frente a eso, el intento de Habermas de conciliar el *mundo de la vida* y el *sistema*, radica en que los sujetos sean capaces de encontrar maneras de adentrarse en el sistema, exponer su mundo de la vida por medio de acciones y recrear el *mundo*. De esa manera, en la educación, se pueden proponer vías nuevas de acceso al conocimiento donde no se dé por sentada la verdad, sino que la identidad de las cosas sea el resultado de “una relación entre elementos distintos, o de una relación entre relaciones” (Deleuze, 2002, p. 402), dando primacía a la *interrelación personal*.

Entonces, dentro de estas relaciones, los *actos comunicativos* son de vital importancia, especialmente en los procesos de enseñanza/aprendizaje pues, en ellos se generan aprendizajes no solo de carácter *cognitivo* o del *gozo* (Levinas, 2002), sino éticos porque implican relaciones interpersonales y éstas brindan una dinámica gnoseológica nueva. Por eso, es necesario tener en cuenta los niveles de lenguaje

dentro de la comunicación pues, no todos los sujetos utilizan el mismo léxico o modismos propios de su *mundo de la vida*.

Estas son las dificultades que el ser humano encuentra “Lo que hace tan difícil de soportar a la sociedad de masas no es el número de personas, o al menos no: de manera fundamental, sino el hecho de que entre ellas el mundo ha perdido su poder para agruparlas, relacionarlas y separarlas” (Arendt, 2005, p. 62). Debido a esto, la educación es imprescindible para la transformación social pues, la emancipación no es mecánica tiene que darse con medios que ayuden al ser humano a distinguir y relacionar sus acciones ligadas a una concepción clara de sus metas. Y más que la educación por sí sola es el hecho que vincula lo nuevo con lo que *dado* o con lo viejo. De esa manera, la educación colabora en el proceso de asumir la realidad dada como parte de la vida de un individuo y su responsabilidad para transformarla (Arendt, 1996).

En el ambiente educativo formal la tarea del docente es propiciar una formación de carácter autónomo- crítico que cultive la capacidad humana de volver sobre sí mismo pero, esta capacidad no se cultiva solo de la palabra porque ella es pobre en influencia cognitiva por eso la *interacción* es necesaria, donde las *sensibilidades* intervengan. El rol de educador es el de ser generador de conocimiento pero no solo el intelectual sino aquel que integra todas las dimensiones.

Desde esta perspectiva las preguntas que se hace el ser humano pueden ser abordadas como recursos para generar el conocimiento, porque el preguntar es generar una búsqueda que implica una pretensión sobre lo que se desea conocer (Heidegger, 2003, p. 28). Esto manifiesta que la pregunta es necesaria en los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde aquellas que parecen ser insignificantes hasta las que integran el

sentido de la vida humana. La pregunta es generada dentro de la interacción por medio del diálogo donde la racionalidad comunicativa pone a disposición una variedad de posibilidades de acción, entre ellas, el conocimiento.

Estas posibilidades de conocimiento por medio de la pregunta, se dan desde la niñez “puesto que los niños no tienen un marco de referencia completamente formado en el que colocar la experiencia que van teniendo” (Lipman, 1992, p. 91). Entonces, todo les parece enigmático y nuevo, se dejan cautivar por aquello que no les es conocido y se proponen ir en busca de ello; sin embargo este “preguntar está necesitado de una previa conducción de parte de lo buscado” (Heidegger, 2003, p. 28), aquí se evidencia el rol del educador quien puede direccionar las preguntas por medio de la intención para colaborar en las habilidades de desarrollo del pensamiento.

Una de las maneras para responderse a las preguntas es la investigación filosófica, en ella se “buscan significados que no son literales, ni simbólicos, sino que pueden ser llamados filosóficos” (Lipman, 1992, p. 96). He aquí la importancia de la enseñanza de la filosofía desde la niñez ya que, muchas de las preguntas que se hacen los niños no son simples como se las considera, muchas de ellas tienen un carácter filosófico inherente. Por ejemplo cuando al decirle a una niña ¡Llegamos tarde! Su respuesta sea ¿Qué es tarde? ¿Para quién llegamos tarde? ¿Qué es el tiempo? ¿Alguien es dueño del tiempo? Estas y muchas otras preguntas lógicas, éticas, metafísicas surgen desde la curiosidad de los niños y niñas. Por ello, para dinamizar el desarrollo del pensamiento exige la presencia de “profesores que estén dispuestos a examinar ideas, a investigar a través del diálogo y a respetar el espíritu de los niños que están aprendiendo” (Lipman, 1992, p. 101).

Al momento de plantear la pregunta es inevitable no pensar en la duda como una posibilidad de conocer. Así lo planteó Descartes con la *duda metódica* que permite “encontrar en la existencia del sujeto pensante, cuyo ser es evidente a sí mismo, el principio que garantice la validez del conocimiento humano y la eficacia de la acción humana sobre el mundo” (Abbagnano, Nicola; Visalberghi, 2014, p. 293).

El recurso de la duda, dentro de la teoría de la Acción Comunicativa, es necesario pues, Habermas propone que en una relación interpersonal, específicamente en el *diálogo* se ponen en juego pretensiones de validez que los sujetos desean sostener. Pues bien, las pretensiones de validez también deben estar sujetas a comprobación. Por ende, a la duda sobre ellas mismas y para llegar a descubrir las pretensiones con que se realiza un *acto de habla* un recurso importante es la *argumentación*, en este sentido la duda propicia la posibilidad de argumentar y/o defender la postura que un sujeto toma y desea comunicar.

Además, en la enseñanza de la filosofía es imprescindible el ejercicio argumentativo, el cual coloca al ser humano frente al *mundo de la vida* con criterios básicos de pensamiento que le permitan dudar de la *estructura de lo dado*, de los criterios ambiguos de la sociedad y tomar una postura que se encamine a su autonomía, a la posibilidad de forjar propuestas realistas de emancipación con argumentos certeros.

Estas son algunas de las aplicaciones de la Teoría de la Acción Comunicativa para la educación, seguramente si se continúa analizando esta teoría se encontrarán otras que permitan afianzar los procesos de aprendizaje-enseñanza.

Conclusiones

En la actualidad la enseñanza se encuentra en crisis, debido a los métodos tradicionales que se utilizan así como la avalancha de información que presentan los medios de comunicación donde se pretende encontrar una respuesta para todo. En ese sentido, la enseñanza queda desplazada por medios cercanos a la realidad social. Sin embargo, es necesaria su presencia para discriminar la información que en varias ocasiones es poco fiable.

Dentro de ese contexto, la propuesta habermasiana abarca varios ámbitos sociales, aterrizarla en el campo educativo genera un aporte significativo ya que devela el acto comunicativo donde el tipo de racionalidad que posee el ser humano genera una manera determinada en que direcciona sus acciones. De esa forma, se expone la importancia del acto educativo como un acto comunicativo, formador de pensamiento crítico en primera instancia de sí mismo, y de la realidad. Un pensamiento que sea cuidadoso del otro y creativo a la hora de colocarse frente al mundo. Entender a la enseñanza de la filosofía desde esa perspectiva amplía el horizonte de comprensión de la misma pues, deja de ser una asignatura histórica para convertirse en práctica.

Uno de los aspectos que prioriza la Teoría de la Acción Comunicativa es el diálogo. Quienes tienen un encuentro con la filosofía se preguntan ¿Para qué sirve la filosofía? Ciertamente ante esta pregunta existe un sinnúmero de respuestas pero, para Habermas, el conocer debe conducir al ser humano a entablar relaciones de diálogo donde la interacción sea real no solo por el contenido, sino por el interés que cada sujeto pone en común. En ese sentido, la filosofía invita a cuestionarse sobre la manera en que genera relaciones interpersonales pues, en ellas pone a disposición todo lo que ha aprendido. Por eso, la necesidad de argumentación dentro de las relaciones

interpersonales no solo gnoseológicas pues, a la hora de comunicarse los seres humanos utilizan el lenguaje sea simbólico o lingüístico y en no pocas ocasiones no saben dar razones de sus expresiones e ideas.

La enseñanza de la filosofía ha de tomar en cuenta la formación de pensamiento desde una *racionalidad comunicativa* donde el entendimiento con otros es fundamental no como un juego para tener la razón, sino una herramienta para aclarar las intenciones que se desea expresar.

Ahora bien, el diálogo no sería tal si no existieran preguntas. Entonces, si se quiere potencializar el diálogo hay que fomentar el uso y la creación de la pregunta como medio eficaz de conocimiento, esta es la labor de la filosofía reconocer que no todo está dicho, por ende, reconocerse buscadores del conocimiento tanto el docente como el estudiante quienes entablan interacciones comunicativas y en ellas *filosofan*, se cuestionan a sí mismos y sus mundos de la vida.

La enseñanza de la filosofía está orientada a la comprensión amplia de conocimiento misma que integra a todo el ser humano: ideas, sentimientos, pensamiento, creencias, anhelos, entre otros. Por esa razón, el conocimiento que se pueda aprender en la filosofía es dinámico y su manifestación también lo es; ya que, el lenguaje, como herramienta de expresión, es diverso, amplio y hasta en ocasiones encubridor. Comprender esta realidad es de vital importancia para quien enseña filosofía porque de esa forma abrirá las posibilidades de criterio con que sus estudiantes se formen y podrá descubrir y evidenciar la practicidad que la filosofía aporta a los seres humanos.

Bibliografía

ABBAGNANO, NICOLA & VISALBERGHI, ALDO.

2014 *Historia de la pedagogía* (1st ed.). México D.F: Fondo de Cultura Económica.

ALTHUSSER, LOUIS.

1974 *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* (1st ed.). Medellín.

ARENDT, HANNA.

1996 *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión pública.* (A. Poljak, Ed.) (1st ed.). Barcelona: Península.

ARENDT, HANNA.

2005 *La condición humana* (1st ed.). Barcelona: Paidós.

AZAR, ROBERTO MIGUEL.

2015 ¿Qué sentido tiene enseñar y/o aprender filosofía? *Eikasia*, 191–197.

CARABANTE, JOSÉ MARÍA.

2010 *Grandes categorías conceptuales de la Teoría de la sociedad de Jürgen Habermas.* Universidad Complutense de Madrid. Retrieved from <https://eprints.ucm.es/11721/1/T31836.pdf>

CARPIO, ADOLFO.

2004 *Principios de filosofía. Una introducción a su problemática.* Buenos Aires: Glauco. Retrieved from <https://filosofosinsentido.files.wordpress.com/2013/07/2332.pdf>

CHUL HAN, BYUNG.

2012 *Sociedad del cansancio.* Barcelona: Herder.

CRISTIANO, JAVIER.

2013 La “Teoría de la acción comunicativa” de Habermas. In R. Von Sprecher (Ed.), *Teorías sociológicas. Introducción a los contemporáneos* (1st ed., pp. 149–212). Córdoba: Brujas.

DELEUZE, GILES.

2002 *Repetición y diferencia* (1st ed.). Buenos Aires: Amarrortu.

FERREIRA DE LIMA, AIUÍSIO.

2012 Consideraciones sobre la influencia y consecuencias del giro lingüístico en el pensamiento de Jürgen Habermas. *Alternativas En Psicología*, XVI(26), 85–95.

GARRIDO, LUIS.

2011 Reseña de la “Teoría de la acción comunicativa” de J. Habermas. *Razón y Palabra*, 16. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199518706036>

HABERMAS, JÜRGEN.

1987a *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social* (2nd ed.). Madrid: Taurus.

HABERMAS, JÜRGEN.

1987b *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. (1st ed.). Madrid: Taurus.

HABERMAS, JÜRGEN.

1997 *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.

HEIDEGGER, MARTIN.

2003 *El ser y el tiempo* (1st ed.). Madrid: Trotta.

KOHAN, WALTER.

2008 Conferencia inaugural del VII Encuentro de Profesores que Enseñan Filosofía. In *Desafíos para pensar la enseñanza de la Filosofía*. Río de Janeiro: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Escuela de Filosofía y Humanidades

LEVINAS, EMMANUEL.

2002 *Totalidad e infinito* (2nd ed.). Salamanca: Sígueme.

LIPMAN, MATTHEW.

1992 *La filosofía en el aula* (1st ed.). Madrid: Ediciones de la Torre.

MATTHEWS, GARETH.

2014 *El niño y la filosofía*. (C. Valdés, Ed.) (1st ed.). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

NUSSBAUM, MARTHA.

2008 *Paisajes del pensamiento* (2nd ed.). Barcelona: Paidós.

RANCIÈRE, JACQUES.

2002 *El maestro ignorante*. (N. Estrach, Ed.) (1st ed.). Barcelona: Laertes.

SÁNCHEZ, VICENTE.

2011 ¿Qué enseñar y para qué enseñar filosofía? *Sophia*, (10), 11–36.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17163/soph.n10.2011.01>

SOLARES, BLANCA.

1996 Teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas: tres complejos temáticos. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 41, 9–33. Retrieved from
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/49649/44669>

TABARES, ABEL ALFONSO

2010 Filosofando con el poder de la pregunta. Una perspectiva de la Filosofía para Niños. “*Entre Comillas*,” (13), 31–41.

VILA MERINO, EDUARDO.

2011 Racionalidad, diálogo y acción: Habermas y la pedagogía crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, III(56), 1–15.