

LAS TRANSFORMACIONES EDUCATIVAS Y EL DEBATE ENTRE SEARLE, HABERMAS, CREA

Marta Soler¹² y Cristina Pulido¹³

Introducción

El estudio del lenguaje ha significado un importante avance en el análisis de la realidad social. John Austin inició con su teoría de los actos de habla una línea de estudio que ha sido posteriormente trabajada por otros autores, matizándola a través de la incorporación de nuevas reflexiones sobre la situación de un hablante y un oyente en una situación de comunicación. Con su obra “Como hacer cosas con palabras”, Austin (1962) desarrollaba una teoría en torno el impacto del lenguaje en la construcción social, a partir del análisis de las emisiones lingüísticas de los sujetos, las acciones vinculadas a cada una de esas emisiones y sus posibles efectos. John Searle, alumno de Austin, revisó y modificó la teoría de los actos de habla (Searle, 1970), que posteriormente fue utilizada por Habermas (1985) en su teoría de la acción comunicativa. Ahora bien, para avanzar en el análisis de las desigualdades sociales y educativas en los procesos de comunicación no nos podemos reducir únicamente al lenguaje, sino que hay otros elementos a tener en cuenta que contribuyen a identificar con una mayor profundidad elementos que llevan a la reproducción o a la transformación de estas desigualdades. A través del debate que mantuvieron investigadoras e investigadores de CREA con John Searle sobre la confusión de Habermas en su interpretación de los actos de habla, se construye la teoría de los

¹² Universidad de Barcelona. Dpt. de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho y Metodología de las Ciencias Sociales. marta.soler@ub.edu

¹³ Universidad de Barcelona. Dpt. de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho y Metodología de las Ciencias Sociales. cristinapulido@ub.edu

actos comunicativos, que incluye aportaciones de la teoría sociológica que van más allá del hecho lingüístico y constituyen elementos clave de la comunicación (Searle y Soler, 2004).

La estructura del artículo que presentamos a continuación consta de tres partes; en la primera parte se exponen las diferentes contribuciones realizadas por Searle, Habermas y CREA en torno el análisis de los actos de habla y su correspondiente impacto en la interpretación de la realidad social, la segunda parte se centra en cuáles son los actos comunicativos que promueven las transformaciones educativas, concluyendo con las aportaciones finales.

El debate entre Searle, Habermas y CREA

Austin (1962) estableció un marco teórico donde diferenció tres tipos de habla: actos locucionarios, ilocucionarios y perlocucionarios. La diferencia entre los tres tipos de actos dependía de las relaciones entre el significado, la fuerza y la acción resultante de ellas. El acto locucionario poseía el significado, el ilocucionario poseía la fuerza al decir algo y el tercero, el perlocucionario, es el que perseguía lograr un efecto concreto. Searle, discípulo de Austin, siguió desarrollando la teoría de su maestro, pero revisó algunos aspectos. Primero, afirmó que era imposible diferenciar entre actos locucionarios e ilocucionarios, ya que todos los actos contienen alguna fuerza ilocucionaria y algún efecto en el oyente (Searle, 1970). En concreto, para Searle la emisión “quedamos en tutoría” no es locucionaria sino que tiene cierta fuerza al igual que “¿quedamos en tutoría?” o “¡quedamos en tutoría!”; las tres emisiones contienen el mismo contenido proposicional, pero no la misma fuerza ilocucionaria. Según Searle, diferenciar la fuerza que hay en estas emisiones nos ofrece un tipo de información sobre cómo se desarrolla dicha interacción entre el hablante y el oyente aunque faltan elementos de análisis para identificar si dicha interacción está basada en el poder o en el diálogo (Soler, 2004).

Habermas (1985) realizó una interpretación respecto los actos de habla donde recogía la diferenciación entre acto locucionario e ilocucionario citando a Searle, en lugar de citar a Austin. Afirmaba que el contenido proposicional y la fuerza ilocucionaria descrita por Searle era lo mismo que Austin denominaba acto locucionario e ilocucionario. Por otro lado, Searle no está de acuerdo con la interpretación de Habermas respecto a los actos perlocucionarios que él ya había transformado en efectos perlocucionarios (Searle y Soler, 2004). Además, en la teoría de la acción comunicativa, Habermas argumenta que identificar la finalidad de los actos de habla ayuda a distinguir aquellos que pueden tener efectos negativos. Por ejemplo, por un lado relaciona los actos perlocucionarios con la finalidad estratégica o con los actos basados en el engaño; por otro lado los actos que tienen como finalidad el consenso o entendimiento los relaciona con los actos ilocucionarios. Searle contrapone esta afirmación, constatando que el consenso en sí es un efecto perlocucionario que no forma parte del acto ilocucionario en sí exclusivamente. Para Searle, el efecto es la dimensión perlocucionaria, no la estrategia, el engaño o la falta de transparencia en las palabras.

Ahora bien, aunque dicha crítica sea cierta, es necesario remarcar la importancia de Habermas en iniciar un tipo de análisis donde se pueda diferenciar actos de habla basados en el poder o de otros basados en el diálogo, una distinción útil para analizar que sucede en los centros educativos e identificar aquellas situaciones comunicativas que reproducen el poder o al contrario

se basan en el entendimiento (Aubert et al 2008). A diferencia de las anteriores aportaciones, Habermas da un paso más allá al pasar del análisis descriptivo de los actos de habla. Por ello, la contribución de Habermas respecto aquellos actos basados en la sinceridad y la búsqueda del consenso es un avance en el análisis de las situaciones educativas que llevan o bien a un proceso de transformación, o bien a su contrario, a la desigualdad. Pero es una aportación que necesita de más elementos para profundizar con un mayor grado el impacto de dichas situaciones comunicativas en la persona oyente, o en el caso que nos ocupa en el alumnado, familiares o profesorado.

Una de las aportaciones teóricas que avanzan en esta línea es precisamente la concepción teórica de los actos comunicativos desarrollados por CREA (Searle y Soler 2004; Aubert et al 2008). Dicha aportación engloba las anteriores citadas, pero añade otros elementos de la interacción que no solo se limitan al habla y que han sido elaborados fruto del trabajo de investigación al respecto¹⁴. Las dimensiones que caracterizan el análisis de los actos comunicativos son el lenguaje verbal empleado (actos de habla), el lenguaje no verbal (signos, gestos, tonos), el contexto social de la interacción, la intención de los y las hablantes y la responsabilidad de la comunicación.

El lenguaje verbal. El lenguaje verbal son las palabras que empleamos, con las que “hacemos cosas”, tal como analizó Austin, o sea, los actos de habla. Teniendo en cuenta el contexto educativo, utilizar un tipo de lenguaje u otro estará creando una expectativa, superando el estereotipo de género o racista, o todo lo contrario lo estará potenciando. El profesorado que incorpora en su relación cotidiana una especial atención al lenguaje que utiliza con su alumnado, siendo consciente de sus efectos, puede estar promoviendo una relación educativa más dialógica o al contrario. Por ejemplo, si un profesor se dirige a un alumno gitano diciéndole “no es necesario que estudies, si total vas acabar de vigilante de la obra” está utilizando el lenguaje para fomentar una expectativa baja respecto el futuro de este chico. O por ejemplo, si en el patio se da la situación de que un niño levanta las faldas de una niña y cuando ella va a la profesora a contárselo enfadada le dice “esto es un juego de niños”, el efecto de esta afirmación lingüística estará fomentando una socialización en la que la niña normalice desde pequeña una situación agresiva, no consentida, hacia ella.

Lenguaje no verbal. Incluye cualquier tipo de signo de comunicación como tonos de voz, gestos, miradas, símbolos, cualquier tipo de lenguaje corporal, así como actitudes y acciones. Una misma pregunta con las mismas palabras puede generar un efecto u otro según el lenguaje no verbal que se emplee. Por ejemplo, si una profesora le comenta a una madre árabe “Su hijo va a llegar muy lejos”, no es lo mismo que se lo comunique desde una sinceridad y creencia respecto las expectativas de su hijo, que desde un tono irónico. La primera fomenta la confianza de la madre en la profesora, la segunda genera una desconfianza respecto el trato educativo que le estarán aplicando a su hijo.

Contexto social de la interacción. El contexto social de una interacción es importante tenerla presente en el análisis. La sociedad no es actualmente en todos sus espacios igualitaria, y por tanto fruto de la propia estructura hay latente una desigualdad estructural. Esa desigualdad

¹⁴ Los proyectos de investigación “Actos comunicativos y desigualdad social en las relaciones de género” (2006-2008) y “Lectura dialógica y desigualdad de géneros en las interacciones del aula”(2003-2005) han sido dirigidos por Marta Soler, y desarrollados en el marco del centro de investigación CREA.

estructural aplicada a las relaciones que se establecen entre los y las hablantes es necesario tenerla en cuenta. Soler (en Searle y Soler 2004) lo ejemplifica con un caso entre una empleada y su jefe: si nos situamos en la interacción del jefe hacia su empleada donde le invita a tomar café, esta invitación en un contexto de relaciones entre iguales sería aceptada o rechazada dependiendo de la decisión libre de la persona, pero en este caso la empleada está condicionada por el contexto y por la relación establecida con el jefe; puede no sentirse libre de decir que no debido a que la relación de desigualdad que hay en la propia relación le condiciona, y se puede sentir más obligada a aceptar la invitación que libre de decidir si lo acepta o lo rechaza. Analizar el contexto social en el cual se dan estas interacciones ofrece mayor información para comprender los resultados de una interacción u otra, y si las acciones están llevadas a cabo desde una libre decisión o influidas por este tipo de estructuras.

La intención de los/las hablantes. Tanto Searle como Habermas se centran en la intencionalidad de las personas emisoras. Es importante analizar si el hablante parte de una intención estratégica, de poder, o por el contrario si parte de una intención basada en pretensiones de validez, de búsqueda de consenso porque ello evidentemente influirá en el resultado de la interacción.

La responsabilidad de la comunicación. Los actos comunicativos profundizan en la responsabilidad de las interacciones, puesto que no se limitan únicamente en preocuparse éticamente por las intenciones de las personas emisoras, sino que también se sitúan en una ética weberiana de la responsabilidad, es decir, en la importancia del compromiso con el resultado de la interacción y no sólo en la intencionalidad de la persona emisora. Un ejemplo de ello es la situación de separar el alumnado inmigrante durante una buena parte del curso para enseñarle el idioma con la buena intención de atender esa necesidad de aprendizaje. La intención es buena, pero si se tiene en cuenta la responsabilidad de dicho acto, el profesorado buscará científicamente y a través de las mejores prácticas educativas cuáles son las mejoras vías para atender esta necesidad lingüística.

Estas cinco dimensiones ayudan a profundizar en el análisis de cualquier interacción que se de en cualquier contexto para identificar de una forma más acertada si un acto comunicativo es de poder o dialógico y, por tanto, avanza en el análisis de las desigualdades sociales y en las formas de superarlas.

Actos comunicativos dialógicos y transformaciones educativas

La promoción de actos comunicativos dialógicos en contextos escolares fomentan las transformaciones educativas. La identificación de las características de dichos actos ayuda a promoverlos dentro del contexto educativo y de esta manera a crear un entorno de aprendizaje basado en el máximo rendimiento académico y a su vez en una mejora de la convivencia, tal y como se desarrollan en aquellos centros que, trabajando desde una perspectiva de aprendizaje dialógico, están generando ese tipo de interacciones. Las *Comunidades de Aprendizaje* son un claro ejemplo de contextos donde ocurren esas transformaciones. Según el trabajo de Aubert y otros (2008:142) los actos comunicativos dialógicos deben cumplir las siguientes características:

1. Inclusión de todas las dimensiones de la comunicación humana (tanto la comunicación verbal como la no verbal). Tener en cuenta el tipo de lenguaje que favorece el éxito y la superación de desigualdades proporciona un entorno de aprendizaje más óptimo para el logro del éxito educativo de todas las niñas y niños.
2. Los actos ilocucionarios deben incluir la búsqueda de consenso. Tanto hablante como oyente deben incorporar dicha búsqueda del consenso para llegar a un acuerdo libre.
3. Condición de sinceridad tanto en los actos ilocucionarios y perlocucionarios dialógicos. La sinceridad es una condición imprescindible para que realmente se creen interacciones generadoras de transformación, de otro modo, sino, el engaño o la utilización de la comunicación para otros intereses que no sean el bien educativo común generan desencanto en la educación y pérdida de sentido (Weber 1968).
4. Los actos perlocucionarios dialógicos están libres de coacción. Como ya se ha visto previamente los actos perlocucionarios están orientados a la acción, pero dicha acción puede ser o bien fruto del consenso y libertad o por el contrario fruto de la coacción y del poder. Por tanto como condición los actos perlocucionarios dialógicos deben incorporar como criterio un acuerdo libre y sincero.
5. Diferenciar los actos ilocucionarios de poder y los actos ilocucionarios dialógicos. Dicha distinción no se basa únicamente en la intención de las personas participantes de la interacción, sino en el análisis de la interacción en sí teniendo en cuenta los elementos descritos en el apartado anterior.

De acuerdo con estas características, vamos a analizar algunas situaciones de transformación educativa y los actos comunicativos implicados en ellas. Para realizar este análisis utilizaremos parte del trabajo de campo del proyecto de investigación I+D+I “Lectura dialógica e igualdad de géneros en las interacciones del aula” (Soler 2003-2005). En concreto la situación que se expone a continuación ejemplifica como se trabajan las interacciones desde el centro escolar, o sea, los actos comunicativos que se promueven, para trabajar la prevención de violencia de género.

(...) Y el trabajo que se está haciendo en la escuela donde participamos de voluntarias, es que no sea sólo con una sanción cuando ocurra algo así [*burla y/o agresión hacia chicas del centro*], sino con el diálogo, con un proceso más profundo... que cada vez estas actitudes sean más desprestigiadas, y el prestigio sea el no permitir las, y vamos por aquí el trabajo que se está haciendo (GDC25, 20, 24).

(...) Los chavales en seguida que ven que se desprestigian, cambian su forma de pensar y su forma de ver a las chicas (GDC25, 25, 31).

Este ejemplo muestra una situación consensuada por todos los agentes de una comunidad de aprendizaje en torno a cómo actuar delante de actitudes que sean agresivas o promuevan la violencia de género. Para tomar dicho acuerdo, profesorado, familiares, voluntariado y alumnado han dialogado previamente sobre estas situaciones y cómo actuar delante de ellas. Los y las participantes de la interacción han basado sus actos comunicativos en la búsqueda del consenso y en la sinceridad en la comunicación. Generar actos comunicativos en este sentido debe incorporar además la consciencia del contexto social, en el que ciertas actitudes “machistas” son prestigiadas en relación al atractivo entre adolescentes (Gómez 2004). Transformar las interacciones del contexto educativo implica también trabajar una actitud crítica sobre el contexto real, así como de las consecuencias de cada interacción. En este ejemplo, se trabajan estos aspectos con todos los agentes de la comunidad de aprendizaje, hacia relaciones más dialógicas con menos interacciones de poder. Una decisión acordada libremente y no bajo coacción tiene una mayor repercusión e impacto en la realidad social, tal y como se puede comprobar en la cita. Tanto el voluntariado, como el alumnado o los y las familiares desprestigian esas actitudes y por tanto al coordinar esta acción, tienen un mayor impacto en el cambio de actitudes de los chicos que llevaban a cabo estas acciones.

Otra situación fruto del trabajo de campo de la misma investigación citada anteriormente muestra como se pueden transformar prejuicios racistas a través de actos comunicativos dialógicos, además de incrementar el aprendizaje:

“Que entren chicas árabes con pañuelos también es una forma de romper los estereotipos que hay de género, de como, pues eso, había una profesora, bueno era una madre, musulmana, que sabía inglés, y hacía clases con el profesor de inglés, y era un referente clave, rompía el esquema de muchos niños y niñas. (GDC25, 8, 20)”

“En una reunión que hicimos de voluntariado, explicaba que muchos niños se le acercaban y querían saber qué tenía debajo del pañuelo, empezaron como a estar más cercanos a una realidad, ¿no? que tenían allí en el barrio (...). En la escuela se acercaban a esa realidad y la iban normalizando. (GDC25, 71, 8)”

La primera cita se refiere a una madre que es voluntaria de una comunidad de aprendizaje. Dominaba el inglés porque durante su trayectoria migratoria había vivido unos años en el Reino Unido, y se ofreció para participar en los grupos interactivos de inglés en la escuela de sus hijos. La segunda cita se refiere a una joven musulmana, vecina del barrio, que participaba como voluntaria en grupos interactivos en diferentes niveles de primaria en áreas de lengua y matemáticas. El hecho de entrar en el aula y enseñar a las niñas y niños conjuntamente con el profesor, desde un plano de igualdad, favorecía a la vez dos resultados: 1) superación del estereotipo de mujer musulmana como mujer no activa o sin conocimientos, 2) mejora y aceleración del aprendizaje, por ejemplo del inglés al multiplicarse las interacciones de aprendizaje en el aula con más personas adultas. Partiendo de estos ejemplos, vamos a analizar los actos comunicativos dialógicos que se generaban en este centro. En ambos casos estas mujeres, dentro del centro educativo, estaban en una situación de triple exclusión como parte de su contexto social, por ser mujeres, inmigrantes arabo-musulmanas y personas no docentes. Una organización como los grupos interactivos donde todas las personas adultas pueden aportar a los aprendizajes desde los conocimientos que han obtenido en su experiencia de vida, promueven

interacciones más dialógicas o de más igualdad. Por otro lado, el objetivo de esa participación voluntaria se hacía explícito, tanto para el profesorado como para las voluntarias, y era el mismo: mejora de los aprendizajes y la convivencia. La explicitación tanto de las intenciones como del resultado esperado, al que se quiere llegar, realizada de forma clara, dialogada y consensuada por todos los agentes de la comunidad de aprendizaje hace posible que las interacciones con estas voluntarias sigan ese objetivo de mejora de los aprendizajes y no otro festivo, folklórico o étnico-cultural.

Estas dos situaciones son dos ejemplos de cómo la promoción de los actos comunicativos dialógicos promueven transformaciones educativas dentro de los centros. Por un lado en temas de problemática social, como es la superación de la violencia de género, por otro en el aumento del aprendizaje y la superación de prejuicios racistas.

A modo de conclusión

Tal y como se ha apuntado en el inicio del artículo, el análisis de los actos de habla de Austin y Searle llevó a cabo un avance en la comprensión de la realidad social, pero se limitó a un análisis descriptivo de la misma. Para avanzar en la comprensión de las desigualdades sociales y las transformaciones educativas desde el análisis de situaciones de comunicación entre sujetos, ha sido necesario incluir otras aportaciones teóricas. El debate entre Searle, Habermas y CREA sobre los actos de habla ha sido punto de partida para el desarrollo teórico del concepto de acto comunicativo. En este debate vemos la necesidad de incorporar al análisis de las interacciones, además del habla, el lenguaje no verbal, la estructura social y la responsabilidad de los sujetos que interactúan hacia los efectos de dicha comunicación. Incorporar estos elementos permite distinguir un acto comunicativo dialógico de uno de poder. Cuando se generan y reproducen actos comunicativos dialógicos, existen más posibilidades de transformación social. Aplicándolo al contexto educativo, nos da los elementos necesarios para promover un mayor aprendizaje y una mejora convivencia a través de la superación de conflictos o situaciones de desigualdad social.

Bibliografía

- Aubert, Adriana; Flecha, Ainhoa; García, Carme; Flecha, Ramón; Racionero, Sandra. (2008): *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* (Barcelona: Hipatia).
- Austin, John (1962): *How to do things with words* (Cambridge: Harvard University Press).
- Gómez, Jesús (2004): *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa* (Barcelona: Roure-Ciencia).

Habermas, Jürgen (1985): *The theory of communicative action* (Boston: Beacon Press).

Searle, John (1970): *Speech acts: an essay in the philosophy of language* (Cambridge: Cambridge University Press).

Searle, John (1995). *The construction of social reality* (New York: Free Press).

Searle, John y Soler, Marta (2004). *Lenguaje y ciencias sociales: Diálogo entre John Searle y CREA* (Barcelona: El Roure).

Soler Marta (2003-2005): Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones en el aula. Plan Nacional I+D+I, Instituto de la Mujer, CREA-UB.

Soler Marta (2005-2008): Actos comunicativos y desigualdad social en las relaciones de género. Plan Nacional I+D+I, Instituto de la Mujer, CREA-UB.

Weber, Max (1968): *Economy and society: An outline of interpretive sociology* [Wirtschaft und Gesellschaft. Inglés] (New York: Bedminster Press).