

**CONSECUENCIAS PARA LA EDUCACIÓN DE LAS CONCEPCIONES
DE SEARLE Y HABERMAS SOBRE EL LENGUAJE**

Sandra Racionero, Oriol Ríos y Marta Soler

Universidad de Barcelona

XI Conferencia de Sociología de la Educación

Grupo de trabajo: Perspectivas teórico-metodológicas

1.- Introducción

Profesora: Su hija Fátima necesita una adaptación curricular. Tiene que hacer tareas adaptadas a su nivel para poder aprender más y seguir la clase.

Madre: Yo quiero lo mejor para ella, que aprenda como los demás.

Consecuencia: La alumna sale fuera del aula ordinaria.

¿Qué tipo de relación podríamos decir que se establece entre esta profesora y esta madre magrebí? ¿Se trata de una relación dialógica o de una relación de poder? La profesora puede tener buenas intenciones, que la alumna siga la clase; la madre, que tiene poca formación, quiere lo mejor para su hija pero que sea como las y los demás. En esta relación entre la profesora y la madre, aunque con buenas intenciones, se dan interacciones de poder. Los argumentos de la profesora prevalecen, ya que esta interacción se produce dentro de los esquemas de la estructura escolar que sitúa a la profesora en una posición de poder superior a la madre. Si la profesora piensa que ella tiene formación docente y que la madre no sabe, es una relación de poder y la madre no podrá decir ni decidir nada. Sin embargo, si la madre es una profesional (por ejemplo, profesora de universidad) las interacciones de poder de la estructura social disminuyen, y la madre se siente con derecho de expresar su opinión. Considerar estas interacciones y los elementos como el contexto en el que se producen puede ayudar a buscar las formas en las que en el contexto escolar se creen espacios en los que todos los familiares puedan expresar su opinión y hacer preguntas sobre la educación de sus hijas e hijos. Tomando el ejemplo anterior, los actos comunicativos efectuados por la madre y de la profesora (o sea, sus actos de habla junto al tono de voz y la forma corporal mientras los efectúan) serán decisivos para el futuro de la niña marroquí.

2.- El debate entorno a los actos de habla en la sociología de la educación.

La sociolingüística de la educación se ha ocupado de analizar los discursos en los contextos educativos, estudiando fundamentalmente las relaciones entre fracaso escolar y variantes sociolingüísticas, la política lingüística en la escolarización obligatoria, los roles educativos y los usos del lenguaje, líneas de investigación vinculadas a la que desarrolló ampliamente Basil Bernstein (1993) con su estudio de las relaciones entre la

clase social, los códigos lingüísticos y su respectiva valoración en la escuela. Sin embargo, la reflexión sociológica sobre la educación no ha incluido hasta ahora las aportaciones sobre los *actos de habla* iniciadas por Austin y continuadas por autores como Searle y Habermas. De forma complementaria a los trabajos desarrollados por la sociolingüística de Bernstein, las contribuciones teóricas entorno al tema de los actos de habla en los contextos educativos son relevantes, ya que permiten diferenciar cuándo un acto comunicativo realizado en las aulas o en las asambleas de familiares es un *acto comunicativo de poder* (por ejemplo, un acoso sexual, un *bullying*, etc.) o un *acto comunicativo dialógico*, es decir, basado en la libertad de todas las personas que en él intervienen. En los centros educativos se dan relaciones e interacciones entre el profesorado y el alumnado, entre el profesorado y los familiares y entre el mismo alumnado, en las que el lenguaje (verbal y no verbal) siempre juega un papel fundamental. Considerando que “hacemos cosas con palabras”, como Austin (1971) apuntaba, según las intenciones y los compromisos de las personas participantes en estas interacciones comunicativas, las palabras que se dicen y los gestos que se hacen tienen unos efectos que conducen a una relaciones educativas que mejoran el clima de aprendizaje, la convivencia y la participación, o a otras que, al coaccionar, obstaculizan estos procesos.

Por estos motivos, se presenta como necesario el trabajo actual entorno a los actos de habla y los actos comunicativos en el ámbito educativo, hacia un análisis de la comunicación que se produce en el contexto del aula y en otros espacios de los centros educativos y de la comunidad entre los diferentes miembros de la comunidad educativa que sirva para comprender mejor algunas problemáticas educativas actuales, porqué suceden, así como para realizar propuestas de cambio y mejora educativa.

3.- Las concepciones de Searle y Habermas sobre el lenguaje y los actos de habla.

Para Searle un proceso comunicativo se construye principalmente a partir de actos regidos por un conjunto de normas, los actos de habla. Dentro de estos actos de habla se incluyen diferentes tipos pero Searle se centra sobretodo en uno, el acto ilocucionario. En este sentido, el autor parte de la concepción que Austin ya había establecido anteriormente y que entiende que un acto supone la emisión de palabras dentro del

contexto de una oración la cual está sujeta a determinadas condiciones e intenciones (Searle, 2001). Por otro lado, Habermas (2001) define el proceso comunicativo partiendo de la conceptualización de los actos de habla de Austin aunque introduciendo las acciones dentro de su análisis. Para el autor los actos de habla están regidos por distintas categorías de acciones dirigidas al entendimiento o la obtención de un fin en concreto.

Considerando que tanto Habermas como Searle siguen a Austin para la construcción de sus teorías es necesario definir la principal aportación de este autor con relación al lenguaje. Austin en su análisis establece una distinción de tipo de actos, los actos locucionarios, los perlocucionarios y los ilocucionarios, con los que pretende observar qué tipo de conexión se establece entre el significado, la intencionalidad y las acciones en la comunicación entre los sujetos. Así según esta tipología los actos locucionarios se fundamentan en las locuciones, que son las frases, los ilocucionarios, que se basan en la intención de la persona que habla y los perlocucionarios que se traducen en la acción resultante del mismo acto. Para ejemplificar esta construcción podemos ver cómo sucede con una frase. En “¿Nos vemos en una entrevista para hablar de su hija?”, la propia frase sería la locución, la ilocución sería la intención con la que ha sido realizada, que en esta ocasión es la de preguntar, a un familiar o familiares, sobre la posibilidad de mantener una entrevista con un profesor o profesora, y por último, la perlocución sería la actividad que se deriva de dicho acto, es decir si ante la pregunta planteada el resultado sería mantener una entrevista con los familiares o quizás quedar para otro día. De modo que para Austin existe un componente importante que diferencia los actos de habla, este componente es la intencionalidad. Una frase puede tener un mismo significado pero la intención que tenga la persona al emitirla puede ser muy distinta. Por ejemplo en la frase anterior, podemos decir “¿Nos vemos en una entrevista para hablar de su hija?”, y tener como objetivo preguntar a un padre o a una madre sobre su disponibilidad para quedar y hablar del rendimiento académico de su hija. En cambio también podemos utilizar la misma frase con otra finalidad “Nos vemos en una entrevista para hablar de su hija”, donde lo que desea el profesor o profesora es ver a algún familiar para explicar que su hija ha sido expulsada de la escuela. Esta segunda frase sería un acto ilocucionario porque al emitirlo se expresaría la intencionalidad del hablante (Searle y Soler, 2004).

Como ya hemos dicho, Searle se basa en la teorización de Austin pero se distancia en la separación que éste último hace alrededor de los actos locucionarios e ilocucionarios. Searle no lleva a cabo esta dualización pero sí que diferencia, en el contexto de los actos de habla, entre contenido proposicional e intencionalidad ilocucionaria (Searle, 2001). Para él un acto ilocucionario puede poseer un trasfondo intencional pero también puede expresar una proposición, es decir que describa una acción a llevar a cabo. La fuerza ilocucionaria de este modo se encuentra en aspectos como el uso de verbos realizativos, la utilización de los signos de puntuación, de signos de entonación, etc. Searle (2001) pone un ejemplo de ello: “Por ejemplo, en la oración “Prometo venir” la estructura superficial no parece permitirnos hacer una distinción entre el indicador de fuerza ilocucionaria y el indicador de contenido proposicional. A este respecto difiere de “Prometo que vendré”, donde las diferencias entre el indicador de fuerza ilocucionaria (“prometo”) y el indicador de contenido proposicional (“que vendré”) reside directamente en la superficie. Pero si estudiamos la estructura profunda de la primera oración encontramos que el ahormante subyacente contiene: “Yo prometo + Yo vendré”. (Searle, 2001: 39)

Para Habermas (2001) la reflexión alrededor de los actos de habla incluye otro componente que Austin no había observado y que son las tipologías de acción. Así, si bien Habermas parte de la construcción teórica de Austin y de su distinción entre actos locucionarios, ilocucionarios y perlocucionarios él añade a todo ello la finalidad que estos actos entrañan. De este modo un acto ilocucionario puede tener efectos negativos, perlocucionarios, si se fundamenta en una interacción estratégica cuyo objetivo sea cosechar un fin u obtener un éxito, aquello a que Habermas llama acción teleológica. Este tipo de acciones se caracterizan porque tienen como base el engaño. En cambio, aquellos actos ilocucionarios que tienen un efecto ilocucionario son aquellos cuya acción va dirigida al entendimiento y que se forjan en el consenso. Esta acción es a la que Habermas llama *acción comunicativa*¹.

Pero Searle considera que esta separación que Habermas establece alrededor de los conceptos ilocucionario y perlocucionario es incorrecta. Para él el acuerdo que Habermas incluye en el acto ilocucionario es inadecuado porque el entendimiento, al

¹ “La acción comunicativa se distingue de las interacciones de tipo estratégico porque todos los participantes persiguen sin reservas fines ilocucionarios con el propósito de llegar a un acuerdo que sirva de base a una coordinación concertada de los planes de acción individuales”. (Habermas, 2001: 379)

que se llega a través del consenso, es un efecto perlocucionario del mismo acto de habla. En un seminario que el autor mantuvo con CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, Parc Científic de la Universitat de Barcelona) en el año 2004 argumentaba dicha crítica de esta forma: “Es perfectamente posible que el efecto perlocucionario se dé de forma completamente explícita. La distinción entre ilocucionario y perlocucionario es la diferencia entre realizar un acto de habla en el que el oyente alcanza la comprensión –es decir, el entendimiento, en el sentido ordinario de entender lo que quiere decir el hablante – y el efecto perlocucionario, que implica conseguir producir un efecto en el oyente que va más allá de su entendimiento de la emisión. Bueno, pues esto se pierde en Habermas porque utiliza la palabra “entendimiento” para referirse tanto al efecto ilocucionario, la comprensión en sí, como al efecto perlocucionario de convencer o persuadir.” (Searle y Soler, 2004: 43)

4.- De los actos de habla a los actos comunicativos: cuatro precisiones entorno a los actos comunicativos y sus consecuencias para el análisis de la educación.

Es cierto como Searle (Searle y Soler, 2004) apunta que Habermas no entiende algunos aspectos de los actos de habla ilocucionarios y perlocucionarios de Austin. En primer lugar, Searle critica a Habermas que en su noción de acto ilocucionario incluye el entendimiento entre los hablantes, mientras que en la explicación de los actos ilocucionarios ofrecida por Austin (1971) se habla de entendimiento, pero no de acuerdo. En el acto ilocucionario de Austin, cuando un profesor o profesora dice “¡Fuera de la clase!” lo que sucede es que el alumno o la alumna a quién se dirige al emitir esta expresión entiende lo que quiere decir el profesor o profesora, entiende su intención: que abandone el aula. Sin embargo Habermas (2001), en su concepción de acto ilocucionario va más allá e incluye que además de entendimiento haya acuerdo, es decir, que el chico o la chica, además de entender qué es lo que el profesor o profesora quiere que haga, el alumno o la alumna esté de acuerdo en hacerlo.

Concretamente, en la Teoría de la Acción Comunicativa, Habermas (2001) explica como en el acto ilocucionario existe intención comunicativa por parte del emisor y como para que haya entendimiento toda emisión tiene que ser aceptada: “el acto de habla resultante del componente ilocucionario y del componente proposicional es

concebido como un acto que el hablante emite siempre con intención comunicativa, es decir, con el propósito de que un oyente entienda y acepte su emisión” (Habermas, 2001: 371). Habermas explica así como en los actos de habla ilocucionarios se pueden diferenciar tres momentos, o reacciones del oyente: “Desde la perspectiva del oyente al que la emisión se dirige, podemos distinguir tres planos de reacción a un acto de habla; primero, el oyente *entiende* la emisión, esto es, capta el significado de lo dicho; segundo, el oyente *toma postura con un “sí” o con un “no”* ante la pretensión vinculada al acto de habla, es decir, acepta la oferta que el acto de habla entraña, o la rechaza, y tercero, ateniéndose al acuerdo alcanzado, el oyente orienta su *acción* conforme a *las obligaciones de acción convencionalmente establecidas*” (Habermas, 2001: 380).

Aunque es cierto como Searle señala que la relación establecida por Habermas entre acto ilocucionario y acción comunicativa y acto perlocucionario y acción teleológica (Habermas 2001: 376) no es del todo acertada (Searle y Soler, 2004), resulta necesario, para analizar y comprender en mayor profundidad lo que sucede en espacios de interacción y diálogo, como son los centros educativos, relacionar los actos de habla a las interacciones, de forma que podamos llegar a diferenciar con precisión las interacciones con mayor componente de diálogo, acuerdo y libertad, de aquellas otras interacciones basadas fundamentalmente en el poder, la coacción y la imposición. Y en esta variedad de interacciones se incluyen las interacciones entre profesorado y familiares, entre profesorado y alumnado y entre el alumnado mismo. Es de esta forma, relacionando los actos de habla a la interacción como podemos llegar a diferenciar en las escuelas y los institutos un caso de *bullying* de un desacuerdo entre compañeros entorno a un conflicto sucedido en el aula. Las aportaciones de Habermas sobre el *consenso* y la *sinceridad* son importantes para avanzar en estas distinciones entre un tipo u otro de interacciones (dialógicas o de poder), sin embargo hace falta precisar más.

El concepto de *actos comunicativos* (Searle y Soler, 2004; CREA, en proceso) parte de la teoría de los actos de habla de Austin y recoge las contribuciones posteriores sobre este tema realizadas por Searle y Habermas, pero va más lejos al contextualizar los actos comunicativos en la dimensión de la *interacción* y diferenciar, desde ahí, diferentes tipos de relaciones humanas, que van desde relaciones más dialógicas a relaciones menos dialógicas o relaciones de poder y que tienen diferentes efectos

perlocucionarios (CREA, en proceso). Un análisis de estas características es especialmente útil en las actuales sociedades dialógicas (CREA, 2004), donde la interacción comunicativa entre las personas se multiplica.

Los actos comunicativos se diferencian de la concepción de actos de habla de Austin, Searle y Habermas en cuatro aspectos, que son también cuatro de sus características fundamentales:

1.- Los actos comunicativos incluyen todas las dimensiones de la comunicación humana, no sólo el lenguaje verbal, sino también el lenguaje de los gestos, las miradas, y el lenguaje corporal en general, así como el tono con el que se emiten las expresiones verbales.

Lo que se transmite con el cuerpo o el tono de voz y que acompañan lo que digo no son actos de habla, y sin embargo pueden vestir de una connotación que las palabras por sí solas no tendrían. Lo mismo sucede con el contexto en el que tiene lugar la comunicación. Por ejemplo, la frase “¿Quieres estudiar derecho?” constituye un acto comunicativo en forma de pregunta. Sin conocer su contextualización podríamos decir que es una pregunta neutra. Sin embargo, si sabemos que es emitida por un profesor de secundaria, que la dirige a una estudiante gitana, que cuando realiza esa pregunta mira a la alumna con desconfianza, su tono es de cuestionamiento de la decisión tomada por la alumna y frunce el ceño, entonces la pregunta “¿Quieres estudiar derecho?” deja de ser neutra para convertirse en un acto comunicativo ilocucionario, donde el profesor pretende generar un estado de confusión en la chica que la conduzca a descartar estudiar derecho. Conociendo el racismo existente hacia la comunidad gitana y su exclusión educativa, los efectos de esa interacción son altamente perjudiciales para la superación de la desigualdad que sufre desde hace siglos este grupo cultural. Este es sólo un ejemplo, pero por estos motivos, es necesario que el análisis de las interacciones comunicativas en las instituciones educativas recoja todo el conjunto de signos de comunicación que acompañan a las palabras o se producen en soledad y que pueden dar indicaciones de las razones del profesor para hacer esa pregunta y cuestionar la decisión de la alumna.

2.- La segunda característica de los actos comunicativos es que cuando estos son ilocucionarios, incluyen la búsqueda de *consenso*.

Esto difiere de los actos de habla ilocucionarios de Austin, en los que sólo hay entendimiento. Aunque en este caso sería igualmente aplicable la crítica de Searle a Habermas, en el caso de CREA esta definición de actos comunicativos ilocucionarios no es el resultado de una mala interpretación de los actos de habla ilocucionarios de Austin sino de una deliberada distinta definición. Retomando el ejemplo con el que empezábamos esta comunicación, si la profesora pregunta a la madre magrebí “¿le parece bien que Fátima reciba una enseñanza más adaptada a sus necesidades?” en un acto comunicativo ilocucionario, su principal objetivo es conocer la opinión de la madre sobre si quiere que su hija reciba una enseñanza adaptada, la intención de la profesora es llegar a un acuerdo sobre lo que es más necesario para su hija. Cuando esta profesora emite este acto comunicativo a la madre de su alumna persigue no sólo que la entiendan sino que también consensuar la mejor enseñanza para su hija. A parte de conseguir acuerdo o no en relación a la enseñanza adaptada, se producirá un acto perlocucionario en función de si, como resultado de esta interacción, la niña recibe una enseñanza especial. El efecto perlocucionario es lo que se decida hacer de forma consensuada entre la profesora y la madre magrebí. En este sentido, y a diferencia de Austin, Searle y Habermas, los actos ilocucionarios también tienen efectos perlocucionarios.

El motivo por el que en Searle el consenso se considera el efecto perlocucionario del acto ilocucionario, es porque en su teoría de los actos de habla, Searle (2001) se mueve en el plano de las intenciones y no de las interacciones. Considerando sólo la intención del hablante, alcanzar el consenso es el resultado del acto ilocucionario, y ese consenso supone el cumplimiento de la intención del hablante. Volviendo al ejemplo que poníamos, para Searle se alcanza el consenso si se cumple la intención de la profesora al realizar la pregunta. Si lo que persigue al emitir esa pregunta es que la madre le de el visto bueno para realizar una adaptación curricular a Fátima, el consenso se habrá alcanzado si como resultado de ese acto de habla la madre acepta que su hija reciba ese tipo de formación. Desde la concepción interaccionista de actos comunicativos que hemos desarrollado, el consenso no es algo que logra el emisor del acto de habla o acto comunicativo, sino que es algo construido por todas las personas participantes en la interacción. Lo que persigue la profesora al hablar con la madre no es que la niña reciba

una adaptación curricular, sino que lo que persigue es llegar a un acuerdo entorno a esa adaptación. Para nosotros, Searle confunde el consenso con la acción que se decide por consenso, aspecto decisivo para diferenciar en el contexto escolar acciones basadas en la libertad o en el acoso.

3.- Los actos comunicativos ilocucionarios y perlocucionarios dialógicos deben cumplir siempre la condición de *sinceridad*.

Para que un acto comunicativo sea dialógico tiene que haber el compromiso del emisor con la sinceridad. Pensemos, por ejemplo, en el caso de un profesor que cita a una madre gitana para hablar sobre la educación de su hija y que esto se produce en el contexto en el que los precedentes de las entrevistas de esta madre han consistido en que el profesorado que la ha citado en otras ocasiones lo han hecho para hablarle mal de su hija o la han criticado diciéndole que ella no sabe educarla. Si este profesor no tiene esas intenciones de cuestionamiento y comenta a la madre gitana “¿podemos tener una entrevista para hablar de su hija?”, y la madre le responde “¿pero es para decirme como tengo que educarla?”; si se trata de un acto comunicativo ilocucionario, el profesor será sincero, y la respuesta a la pregunta de la madre será “no”. Si esto sucede, la madre puede tener clara la intención del profesor y puede decidir libremente si asiste a la entrevista o no; y si finalmente asiste, puede hacerlo tranquila pensando que la intención del profesor no es atacar a su hija ni a ella. Sin embargo, en un acto comunicativo perlocucionario de poder el maestro puede decir “no, no es para decirle como tiene que educar a su hija”, pero sin embargo sí ser ese su propósito. En este caso, si la madre asiste a la entrevista se encontrará con una situación que no esperaba porque no era lo que el profesor había dicho, llegando entonces la madre a tener que aceptar algo sobre la escolarización de su hija que ahora no desea, como que su hija realice un crédito de juegos matemáticos en lugar de álgebra. En ambos casos el profesor busca tener la entrevista con la madre y hablar sobre la educación de su alumna, son actos perlocucionarios, sin embargo, para que estos sean *actos perlocucionarios dialógicos*, debe existir sinceridad. En el segundo caso, el objetivo del profesor es tener esa entrevista para imponer la práctica de la diversificación curricular para la niña gitana, quiera o no la madre. Se trata de un *acto perlocucionario de poder*. En este sentido, compartimos con Searle su crítica a Habermas acerca de que los actos perlocucionarios

pueden ser explícitos. No siempre los actos perlocucionarios esconden su objetivo tras una estrategia. La maestra puede decir: “le convoco a una entrevista para darle algunas orientaciones de cómo educar a su hija y decirle que hay que sacarla del aula para escolarizarla en un grupo de nivel más bajo”.

4.- Los actos perlocucionarios dialógicos están libres de “coacción”.

Los actos perlocucionarios están orientados a la acción, pero esta acción puede ser fruto del consenso, la sinceridad y la libertad o bien el resultado de la coacción. En los actos perlocucionarios dialógicos no existen coacciones, sino que el acuerdo es sincero y libre; mientras que los actos perlocucionarios de poder están basados en la coacción. Si retomamos el ejemplo con el que empezábamos esta comunicación, la profesora puede hacer explícito a la madre marroquí “su hija necesita una adaptación curricular, ya que tiene que hacer tareas que estén a su nivel para poder seguir las clases” pero, considerando que esta interacción se produce dentro de las estructuras de poder existentes en el ámbito escolar, en las que la profesora se sitúa en una posición de poder por encima de la madre, lo que ella proponga tiene una influencia muy importante pudiendo coaccionar con argumentos propios del discurso pedagógico y con un lenguaje técnico la decisión de la madre. Como consecuencia de ese acto comunicativo, la madre puede decidir algo que realmente no desea para su hija. Otro ejemplo de coacción podrían ser aquellos casos en los que el profesorado, haciendo uso del poder, amenaza con el suspenso al alumnado si éste no cumple con los deseos de aquél.

5.- De las intenciones a las interacciones en el análisis de la comunicación en contextos educativos.

Donde Searle y Habermas coinciden es en su interés por conocer las intenciones y pretensiones del hablante. Ambos se mueven en este tema en el plano de la intencionalidad. Searle se basa en la ética de las intenciones, mientras que Habermas, en este tema, permanece en la filosofía de la conciencia. Sin embargo, lo que CREA plantea en su definición de actos comunicativos es la necesidad de pasar de una *ética de las intenciones*, preocuparse por lo que uno o una pretende cuando dice algo, a una *ética*

weberiana de la responsabilidad, lo que importa es el compromiso con las consecuencias del acto comunicativo que hemos emitido (Searle y Soler, 2004). Por ejemplo, en la escuela primaria se produce con bastante frecuencia que los niños levantan las faldas a las niñas. Puede ser que los niños no tengan la intención de acosar a las niñas cuando hacen lo que para algunas maestras y maestros es sólo un “juego de niños” pero, sin embargo, lo que ocurre es que las niñas a las que se les levantan las faldas sin su consentimiento sí se sienten acosadas. Si aplicamos aquí la ética de las intenciones, puesto que la intención de los niños no es acosar a las niñas, no es necesario intervenir en estos casos y se sigue permitiendo que esto ocurra, aumentando, claro, estos sucesos y haciendo sentir a las niñas que no hay motivo para quejarse, teniendo que permitir algo que no desean. Esto priva de libertad a las niñas, las coacciona, y permite que las situaciones de acoso sexual en la escuela se agraven. Un caso similar lo encontraríamos en el *bullying*, o acoso psicológico o físico entre compañeros. También sucede en los centros educativos que cuando un niño o niña insulta a otro, a menudo los adultos intervienen diciendo al agredido o a la agredida que no se enfade porque el compañero o compañera “no lo ha hecho con mala intención”, sin tener en cuenta lo que ese ataque verbal ha significado para el otro niño o niña, chico o chica.

Pero si el centro educativo se basa en una ética de la responsabilidad, en el caso de levantar las faldas a las niñas lo que le preocupará no serán las intenciones de los niños que levantan faldas sino lo que acaba sucediendo como consecuencia de eso: las niñas se sienten acosadas. En este sentido, en algunos centros educativos españoles de educación infantil y primaria ya se han puesto normas para prohibir explícitamente que los niños levanten las faldas a las niñas. En el caso del *bullying*, una ética de la responsabilidad significaría reflexionar con el alumno o alumna que ha producido la agresión o incluso con todo el grupo clase acerca de las consecuencias de este tipo de acciones, recurriendo a los efectos que eso tiene en la persona agredida. Existen multitud de ejemplos en el ámbito educativo sobre este aspecto. Podríamos recurrir al ejemplo del profesor y la chica gitana que quiere estudiar derecho. En una conversación con el profesor, nos podría decir que él no pretendía al hacer esa pregunta a la chica que ésta se cuestionara su decisión y capacidad, pero, sin embargo, sí lo hizo. Como consecuencia de ese acto comunicativo, la joven puede decidir que en lugar de derecho

es mejor que haga una carrera más fácil o incluso pensar que su lugar no está en la universidad.

En la mayoría de casos la ética de las intenciones no sirve para transformar las situaciones de desigualdad, porque aunque en ocasiones nuestras intenciones realmente no sean negativas en relación a la persona con la que interactuamos, muchos otros factores pueden producir lo contrario. En este paso de la intención a la interacción, es fundamental la intersubjetividad. Psicólogos como Mead (1973) han realizado en este sentido importantes contribuciones que la concepción de actos comunicativos recoge. Searle, al contrario, no contempla la dimensión de la interacción y la intersubjetividad en su obra², por lo que se entiende que permanezca en el plano de la intención, sea esta intencionalidad individual o colectiva (Searle, 1999). La propuesta de los actos comunicativos en este sentido, es que para alcanzar mayores niveles de dialogicidad en las interacciones, es necesario que en los actos comunicativos se incluyan todas las voces. Las interacciones entre los diferentes agentes educativos y entre el alumnado y aquéllos serán más dialógicas en la medida en que estén representadas en igualdad las voces de familiares, profesorado, alumnado y la comunidad en general, considerando especialmente las que tradicionalmente han sido excluidas de los debates educativos y de las decisiones escolares. En las reuniones de inicio de curso, por ejemplo, la forma como habla el profesorado, utilizando un vocabulario desconocido para los que no son profesionales de la educación, aleja a las familias, sobretodo a las no académicas, poniendo obstáculos a su participación. Los actos comunicativos que se producen en muchos casos en las reuniones escolares son de poder, porque se excluye la voz de muchos otros agentes educativos conduciendo a acciones que a menudo las familias no han decidido.

6.- Conclusiones

² En una pregunta realizada a Searle en el diálogo que mantuvo con CREA en un seminario celebrado en el Parc Científic de la Universitat de Barcelona en el 2004 sobre el interaccionsimo en su obra, el mismo Searle decía en referencia a la “intersubjetividad”: “si la palabra tiene algún significado claro, tiene que ser subjetividad individual compartida por dos o más personas, lo que yo llamo `intencionalidad colectiva’” (Searle y Soler, 2004: 87).

La escuela es un contexto donde se establecen diariamente múltiples interacciones comunicativas que pueden favorecer o bien la transformación social o bien la reproducción de las desigualdades. Bernstein ha investigado alrededor de la relación existente entre código lingüístico, clase social y rendimiento académico, pero la reflexión sociológica entorno a cómo hacemos cosas con palabras, iniciada por Austin y continuada posteriormente por Habermas y Searle, no se ha incluido en el análisis sociológico de la educación.

Creemos que es necesario señalar la importancia de este debate y las contribuciones que al mismo hace la concepción de actos comunicativos desarrollada por CREA, que al introducir algunas diferencias en relación a los actos de habla teorizados por Austin, Searle y Habermas como la consideración del lenguaje no verbal, el análisis del contexto en el que se producen las interacciones y los efectos de los actos comunicativos en lugar de sólo las intenciones de su emisor o emisora, da un paso más hacia la diferenciación entre aquellas interacciones que en las instituciones educativas suponen un abuso de poder y privan de libertad, como puede ser un *bullying* o un acoso sexual entre compañeros, de aquellas que se basan en la sinceridad, el consenso y la libertad. Un determinado tipo de actos comunicativos, más basados en el diálogo o más basados en el poder, constituyen en respectivamente relaciones libres o relaciones coactivas. Cuando las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa son coactivas se ponen obstáculos al cumplimiento de los objetivos igualitarios de la educación y se facilita la reproducción de las desigualdades educativas y sociales. Sin embargo, cuando las relaciones son más dialógicas, se favorece un diálogo en el que están representadas un número mayor de voces y en mayor igualdad de condiciones de ser escuchadas y valoradas. En este segundo caso, se crean las bases para el desarrollo de proyectos educativos igualitarios y de éxito. Además, el análisis de los actos comunicativos en los centros educativos puede ayudar, por una parte, a comprender determinadas problemáticas escolares, como una baja participación de las familias y, por otra, a proponer acciones basadas en la transformación de las interacciones que suponga un avance hacia la superación de esos problemas.

Bibliografía

- Austin, J. 1971. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. 1993. *Clases, códigos y control. La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- CREA. En proceso. *Sociedades dialógicas*. Barcelona: El Roure.
- CREA. 2004. *Teorías y Sociedades Dialógicas. Nuevas transferencias ciencia-sociedad en la Era del Conocimiento*. Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica. 2000-2003. Ministerio de Ciencia y Tecnología. Página web del proyecto: <http://www.pcb.ub.es/crea/teorias/>
- Habermas, J. 2001. *Teoría de la acción comunicativa. Vol I*. Madrid: Taurus.
- Mead, H. 1973. *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Searle, J. 2001. *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Searle, J. 1999. *Mind, language and society*. New York: Basic Books.
- Searle, J.; Soler, M. 2004. *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: El Roure.