

EL PROBLEMA DE LA INTENCIÓN COMUNICATIVA EN LA FILOSOFÍA DE J. L. AUSTIN Y SUS IMPLICANCIAS EN LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

The problem of communicative intention in the philosophy of J. L. Austin and its implications for the philosophy of education

Luis Francisco Estrada Pérez

Universidad Nacional Federico Villareal. Escuela Profesional de Filosofía.

Lima- Perú

<https://orcid.org/0000-0001-5935-5736>

Jorge Enrique Sarango Zárate

Universidad Nacional Federico Villareal. Escuela Profesional de Filosofía.

Lima- Perú

<https://orcid.org/0000-0002-1138-5650>

Nolberto Antenógenes Díaz La Rosa

<https://orcid.org/0000-0002-6960-7033>

Universidad Nacional Federico Villareal. Escuela Profesional de Filosofía.

Lima- Perú

Fecha de recepción: 31/10/2022

Fecha de aceptación: 28/01/2023

Fecha de publicación: 24/05/2023

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito analizar la propuesta de Austin respecto a la función performativa del lenguaje y, por medio del caso del abordaje del problema de la intención comunicativa, evaluar si las consideraciones al carácter restrictivo de la función proposicional- informativa hegemónica son compatibles con los planteamientos de Larrosa y Salazar Bondy en relación con la necesidad de una renovación en la filosofía de la educación.

Palabras clave:

Filosofía del Lenguaje Ordinario, Función Performativa, Filosofía de la Educación.

Abstract

The purpose of this paper is to analyze Austin's proposal regarding the performative function of language and, through the case of approaching the problem of communicative intention, assess whether the considerations of the restrictive nature of the hegemonic propositional-informative function are compatible with the approaches of Larrosa and Salazar Bondy regarding the need for a renewal in the philosophy of education.

Keywords:

Ordinary Philosophy Language, Performative Function, Philosophy of Education.

Filósofo - lestrada@unfv.edu.pe

Filósofo - jsarango@unfv.edu.pe

Filósofo - ndiaz@unfv.edu.pe



Introducción

La propuesta de John Austin (1911-1960) se enmarca en la escuela de la llamada filosofía del lenguaje ordinario, pues asevera que junto con los enunciados descriptivos (informativos, constataivos) hay también interrogantes, exclamaciones, y enunciados que manifiestan mandatos o intenciones o concesiones (1990, p.41). De esta forma, podemos encontrar expresiones que o bien no describen o refieren nada y no son verdaderas o falsas o que el solo acto de expresar la oración es realizar una acción, o parte de ella. Oraciones como "Bautizó este mercado de abarrotos como La Parada", expresado al romper la botella de champaña contra la puerta; "Lego mi automóvil a mi hermano", como cláusula de un anticipo de herencia, son un ejemplo de ello. Austin propone denominarlas oraciones realizativas o expresiones realizativas, o para abreviar, un "realizativo" (1990, p.47). Con ello, se establece que decir algo es también hacer algo; o en lo que decimos algo hacemos algo (no limitado a una mera función informativa). Así, la expresión realizativa y la expresión constativa (descriptiva) se caracterizan por (1990, p.179):

- El realizativo debe consistir en hacer algo; lo cual va más allá al mero decir algo.
- El realizativo es afortunado o desafortunado, en contraposición a un enunciado informativo que bien es verdadero o falso.

No obstante, el propio Austin sugiere que tal diferencia entre el constataivo y el realizativo no es del todo clara. Ello se planteará en las Conferencias V de *¿Cómo hacer cosas con palabras?* en adelante. Así, por ejemplo, si asevero que "X no lo realizó", mi afirmación se encuentra en el mismo nivel que:

Afirmo que X no lo realizó
Sostengo que X no lo realizó
Apuesto que X no lo realizó, etcétera

Luego, sostiene Austin (1990, p.181), no obstante, la afirmación "X no lo realizó" sea comúnmente pronunciada como un enunciado, en el que indefectiblemente es verdadero o falso, no parece admisible afirmar que ese enunciado difiere a este respecto de "enuncio que X no lo hizo". De este modo, no hay necesariamente una contradicción entre:

El hecho de que al enunciar nuestra expresión realizamos algo, y

El hecho de que nuestra expresión sea verdadera o falsa

Austin (1990, p. 67- 80) realiza una clasificación para aclarar las condiciones que debe reunir la función realizativa del lenguaje, llamando *Infortunios* a la ciencia de las cosas que pueden fallar en el proceso o fracasar al momento de concretizar el realizativo y son las siguientes:

A.1) Debe existir un mecanismo consensuado admitido que posea cierto efecto convencional; dicho mecanismo debe incluir la manifestación de ciertas palabras por parte de ciertas personas en ciertas condiciones.

A.2) En un caso determinado, los sujetos y las condiciones particulares deben ser las apropiadas para recurrir al mecanismo particular que se aplica.

B.1) El mecanismo debe llevarse a cabo por todos los participantes en forma idónea, y

B.2) En todos sus procedimientos

C.1) En aquellos casos en que, como sucede a menudo, el mecanismo requiere que los usuarios tengan ciertas creencias o emociones, o está enfocado a que se lleve a cabo cierto comportamiento correspondiente de algún copartícipe, entonces quien participa en él y recurre así al mecanismo debe tener en los hechos tales creencias o emociones, o los participantes deben estar motivados por el objetivo de conducirse de la manera adecuada, y, además,

C.2) Los coparticipantes deben conducirse efectivamente así en la ocasión.

Si se incumplen algunas de las primeras (las reglas del tipo A o B), es decir, si expresamos una fórmula incorrectamente o si no estamos en condiciones de aceptar el cargo porque ocupamos ya un cargo incompatible con aquél o porque quien recepciona el realizativo, por ejemplo, una promesa, no es la persona indicada (v.g. le prometemos matrimonio por error a una amiga y no a nuestra novia), entonces no se consuma. En estas circunstancias, estamos bajo la figura de los desaciertos, es decir, un acto intentado pero nulo. Por el contrario, en los casos C, el acto es consumado, aunque llevarlo a cabo en esas circunstancias como, por ejemplo, cuando somos insinceros constituye abusos del mecanismo, es decir, un acto pretendido pero hueco. Por ejemplo, si prometo pedirle la mano a mi novia, pero no tengo intenciones de realizarlo.

Para Austin (1990, p.153) podemos distinguir un grupo de cosas que hacemos al decir algo: *un acto locucionario*, mediante el cual se expresa cierto enunciado con un cierto sentido y referencia, lo que equivale al significado. Por otra parte, efectuamos

actos ilocucionarios, tales como anunciar, mandar, amenazar, etc., los cuales poseen cierta fuerza (convencional). En tercer lugar, también realizamos *actos perlocucionarios*, que engendramos u obtenemos porque afirmamos algo, tales como inculcar, persuadir, disuadir, e incluso amedrentar o confundir. Estos tres tipos de "actos" están condicionados, a los usuales conflictos y reservas, que consisten en distinguir entre el acto intencional y el acto no intencional. Para Austin, la fuerza ilocucionaria que acompaña al acto ilocucionario viene dada por el valor convencional, mientras que el acto perlocucionario está determinado por la figura de causa efecto.

La presente investigación se propone revalidar el proyecto de Austin; en particular, ejemplificar su aplicación a partir del tema de la intencionalidad al igual que la función performativa del lenguaje y evaluar su probable relevancia para la filosofía de la educación. En este último caso, se revisará los trabajos de Larrosa (2008) y Salazar Bondy (1965, 1967, 1975, 2010) en donde se evidencia la necesidad de virar la preponderancia imperante de la función descriptiva- informativa del lenguaje. Nuestra propuesta es que dicho viraje se puede asumir si es que se considera otras funciones del lenguaje, como lo hace Austin, y no sólo la faceta descriptivo- informativa.

1. La intencionalidad y los actos de habla

El tema de la intencionalidad posee una larga tradición dentro de la filosofía¹. Para Arango (2017) el uso filosófico de la intencionalidad ha dado lugar a malinterpretaciones, pues se excluye del conjunto de los actos intencionales a los

1 Para mayor detalle puede revisarse los trabajos de Dennett (2008), Putnam (1988), Husserl (1997).

actos voluntarios, los cuales efectivamente están dirigidos a cosas. Así, por ejemplo, mi intención de comunicarme encontrará una respuesta, pero mi deseo de un helado de chocolate probablemente no despierte atención. Por lo tanto, si se pretende tener una apreciación clara de la naturaleza de la intencionalidad y que, además, dé lugar a nuevo conocimiento, es necesario dejar estas confusiones y empezar a enfocarnos en una teoría que tenga en cuenta el uso común (genuino) de la intencionalidad. En este sentido, las consideraciones de Searle pueden ser proficuas para este cometido, debido a que, en sus investigaciones, al igual que en las de Austin y Grice, se reconoce que la comunicación cotidiana y coloquial entre personas es un acto intencional. Sin embargo, la propia naturaleza de la intencionalidad que estriba en el terreno de la experiencia privada y los *qualia* termina minando el propósito de encontrar un conjunto de reglas comunes aplicables. Searle, citado por Lucena (2009, pp. 72-73), define la intencionalidad como una propiedad de muchos estados y procesos mentales que permiten que estos se dirijan o representen cosas del mundo. Se llaman estados mentales, por ejemplo, a las creencias, pretensiones, motivaciones, esperanzas, miedos, entre otros, puesto que han apartado el término de su significado natural. De ésta se deriva, entre otras clases de intencionalidad, la intencionalidad lingüística, la cual es de carácter convencional y está presente en los actos de habla. De esta forma, el lenguaje es una manifestación de la intencionalidad, pero, a su vez, la intencionalidad posee una estructura lógica y, por ello, pueden analizarse los estados mentales intencionales. Por lo tanto, al ser los actos de habla una función propia del uso del lenguaje, también son susceptibles de analizarse bajo la lógica de la intencionalidad. De esta

forma, los actos de habla se componen de una fuerza ilocucionaria con un contenido proposicional, en tanto que los estados intencionales expresan un modo psicológico con un contenido intencional.

Los estados mentales, continua Searle (1994, p. 15), representan el mundo externo de forma básicamente intencional, a saber, su intencionalidad no es algo ajeno; por el contrario, son inherentemente actos intencionales, practicados de acuerdo con determinadas formas sociales y culturales. Del mismo modo, los estados mentales tienen una base fisiológica, es decir, "están causados por las operaciones del cerebro al mismo tiempo que realizados en su estructura" (Searle, 1994, p. 15). A partir de ello, se puede afirmar que los actos de habla son una clase de acciones humanas que surgen de la capacidad que ostenta la mente para relacionarse con el mundo externo. Cuando se enuncia, por ejemplo, la oración: "Prometo que mañana te pagaré mi deuda", esta no sólo se expresa intencionalmente, sino que manifiesta la intención de llevar a cabo positivamente esta acción (Lucena, 2009, p. 26), o al menos se afirma el compromiso de realizarlo. Esta intención responde a un estado mental, al igual que toda creencia y todo deseo. Podemos aseverar, a partir de lo anterior, que la postura de Searle es internalista, en cuanto que la intencionalidad propiamente dicha es una propiedad exclusiva del cerebro humano.

Del mismo modo, para Arcara (2008, p. 232) el problema más complejo de explicar es de qué forma es viable la aplicación de la intencionalidad a los actos de habla en la práctica. En primer lugar, al parecer la referida aplicación depende mucho de la clasificación del acto de habla, porque las intenciones subyacentes a los actos asertivos, directivos o declarativos son

muy distintas. Searle, citado por Arcara (2008, p. 232), plantea un análisis, por medio de unos pasos progresivos, para explicar el camino desde un estado intencional de la mente a un acto de habla del lenguaje: el primer paso es la manifestación hacia fuera del estado intencional, con la misma se hace público a los demás la intencionalidad propia del sujeto; luego, en función al tipo de acto que se quiere llevar a cabo, por ejemplo, una afirmación, una promesa o un mandato, se efectúa el acto ilocucionario con la finalidad de conseguir unos objetivos extra-lingüísticos; por último, se precisa la implementación de unos pasos que establezcan unos acuerdos al momento de llevar a cabo los actos de habla, con la finalidad de conseguir los variados objetivos perlocutivos finales, si bien es importante precisar que, en este punto, sólo se pueden establecer consensos al momento de formular los actos de habla para que el mensaje o los motivos alcancen al auditorio de destino. No obstante, las respuestas de lo que escuchan y sus comportamientos no se pueden prever porque quedan libres. De este modo, el resultado del acto perlocutivo no está determinado a priori necesariamente.

De esta forma, para Arcara (2008, p. 233), la posición de Searle se encuentra en las antípodas respecto al externalismo, pues este último asume, en cambio, la perentoriedad de la presencia de otros elementos (no internos) para consumir la explicación de la intencionalidad de los estados mentales y sin los cuales ésta no tendría sentido. Los argumentos más relevantes a favor de las tesis externalistas son: en primer lugar, como existen dos tipos de afirmaciones, los *de dicto* y los *de re*, se entiende que se presentan dos tipos distintos de estados intencionales, según tengan correspondencia con los

hechos del mundo externo o con la carga semántica de los enunciados. Por lo tanto, la dificultad al momento de cribar entre estados mentales idénticos entre sí, pero presentes en sujetos particulares, conlleva tener en cuenta las correspondientes referencias externas. También, las expresiones indécicas, en las cuales se refiere a un objeto particular, v.g. "esta silla", probablemente precisen de una conexión externa para su propia justificación y para que puedan ser entendibles; por último, las referencias de algunos nombres propios o de algunas sustancias naturales, apuntan hacia relaciones causales externas, según las teorías causales de los nombres.

Strawson, en su artículo *Intención y convención en los actos de habla*, (1983, p. 172), señala que el significado de un enunciado puede extinguir su fuerza, es decir, puede no tener más fuerza que la que hay en su significado; pero comúnmente el significado, aunque restringe, no consume la fuerza. No dudamos en que los problemas surgen al no tener una noción clara de lo que Austin quiere dar a entender explícitamente cuando habla de fuerza, pero a nuestro juicio debemos entenderla en un sentido de convención aceptada por la comunidad que comparte un código lingüístico y ciertas reglas de carácter convencional. Surge, sostiene Strawson, una nueva pregunta respecto de cómo se quería decir lo que el hablante afirmó, o en relación a cómo se empleaban los términos emitidos, o respecto a cómo había de ser o había sido asimilada la emisión (1983, p.173). A juicio de Strawson, Austin no avala que el acto de habla sea simplemente una convención lingüística, es decir, necesariamente debemos recurrir a las convenciones lingüísticas, pero la fuerza ilocucionaria no se reduce a ello, aunque la convención lingüística

es el soporte sobre el cual descansa la fuerza ilocucionaria (1983, p. 174). Por ejemplo, la fuerza ilocucionaria que representa la unión entre dos personas en el matrimonio es la misma aun cuando se utilicen muy diversas fórmulas verbales convencionales para expresarla. Ello lo entendemos dado que el significado lingüístico es de naturaleza descriptiva, es decir, que, si bien contiene la convención lingüística aceptada, no expresaría la fuerza ilocucionaria y, en general, la magnitud de lo que el realizativo expresa. Podemos, con ello, aseverar que la fuerza ilocucionaria está vinculada con la convención, pero sólo en la mayoría de los casos de este modo, continúa Strawson, el hecho de que la palabra "culpable" sea pronunciada por el presidente del jurado en un juicio en el momento oportuno hace que su emisión constituya el acto de pronunciar un veredicto; y que esto sea así es, ciertamente, un asunto de los procedimientos convencionales del derecho- pudieron ser otras palabras (1983, p. 175). En este caso, entendemos que aparte de las convenciones en el ámbito del significado, existen paralelamente convenciones establecidas, a través de las cuales las primeras logran "establecerse". Sin embargo, hay preferencias que no responden a convenciones establecidas, pero que al ser enunciadas adquieren la misma fuerza ilocucionaria como si lo fuese. Por ejemplo, el enunciado "El hielo en ese lugar es muy delgado", emitido a un patinador es proferir un aviso (es decir, algo con la fuerza de una advertencia) sin que sea el caso de que exista una convención reconocida y enunciable en absoluto (distinta de las que forman parte de la naturaleza del acto ilocucionario) de modo tal que pueda afirmarse que el acto del hablante es llevado a cabo acorde a

esta convención (1983, p. 176). Si bien cumplió su rol performativo, el enunciado propiamente no calzaba dentro de una convención preestablecida.

Paul Grice (2000, p. 485) propone distinguir entre sentidos naturales, entendiendo natural como convencional, en los cuales entrarían aquellas figuras en las que el papel de la convención no puede ser determinante, por ejemplo, "Esas manchas significan sarampión" en donde "significa" tiene el valor de implicar y sentidos no – naturales, como "Esas tres advertencias del timbre (del autobús) significan que el autobús está lleno" en donde "significa" no tiene la connotación de implicar. De esta forma para que «X» tenga un significado no-natural, es preciso que deba haber sido "enunciado" con la intención de producir cierta creencia, al igual que el hablante debe haber intentado que una "audiencia" reconozca la intención tras la expresión (2000, p. 489). Se considera el siguiente caso:

Judas Iscariote besa a Jesús en la mejilla para que los sacerdotes lo arresten².

Donde:

J es Judas Iscariote

S son los sacerdotes

Tendría la siguiente estructura:

- La preferencia de x por parte de J debe producir una determinada respuesta «r» en un determinado oyente S
- S reconozca la intención (i) de J
- El reconocimiento de la intención (i) de J por parte de S hace que actúen, por lo menos, como razón de S para dar su respuesta «r».

2 Cf. Equipo de traductores de la Biblia de Jerusalén (2003): Evangelio de Mateo, capítulo 26, 47-49; evangelio de Marcos, capítulo 14, 43-45; evangelio de Lucas, capítulo 22, 47-48.

En este caso, Judas quería avisar a los Sacerdotes quién era Jesús para que capturen al Nazareno y sin duda también quería que los Sacerdotes reconocieran que él intentaba advertirles cual de todos los presentes era Jesús. Lo que se procura encontrar es la diferencia entre, por ejemplo, "premeditada y manifiestamente hacer que alguien sepa" y "decirlo"; y entre "hacer que alguien suponga que" y "decirlo". Hay una diferencia entonces entre dar a conocer "X cree lo que se dice" y persuadir "X no cree lo que dice". Strawson estima (1983, p. 178) que debe reconocerse que el hablante procura (i1) provocar a través de la emisión X cierta respuesta «r» en un público (A) y pretende (i2) que (A) reconozca su intención (i1) y desea (i3) que este intento por parte de A de reconocer la intención (i1) de J funcione como la causa de su respuesta «r». A juicio de Strawson (1983, p. 179), es posible imaginar una situación en la que J satisfaga las tres condiciones de Grice y, con todo, no sería el caso, en este sentido importante de "comunicar", que pudiera decirse que J está tratando de comunicarse por medio de su producción de X con la persona S en la que trataba de producir la respuesta «r». Así, se introduce una nueva variable «p» la cual indica que J está preparando una "evidencia" plausiblemente convincente de que «p» en un lugar donde S está obligado a verla. Hace esto sabiendo que S está observando su preparación, sabiendo también que S no sabe que J sabe que S está observándole su preparación. De esta forma parece haberse encontrado una condición mínima: el que no sólo intente que S reconozca la intención de J de llevar a S a pensar que «p», sino que intente también que S reconozca su intención de hacer que S reconozca su intención, de hacer que S crea que «p». Dos instancias

parecen atisbarse, por lo tanto: reconocer la intención y advertir el propósito de la intención. Un punto de coincidencia entre Austin y Grice, a juicio de Strawson, es el "alcanzar comprensión", pues conseguir la comprensión es conseguir la comprensión del significado y de la fuerza ilocucionaria y conseguir la comprensión de la fuerza ilocucionaria es, según Austin, un elemento esencial para llevar a cabo el acto ilocucionario (la frase "Los consagro marido y mujer" fuera de contexto y sin fuerza ilocucionaria no tiene la mayor relevancia), pero hemos de entender dicha comprensión dentro de un marco de reglas aceptadas por todos los participantes de una comunidad: la comprensión no es un mero acto donde se encuentra una intención, sino que en ella descansa la fuerza de la convención. Luego, señala Strawson (1983, p. 183), la explicación de la característica de los actos ilocucionarios tiene dos fases: primero, una cuestión general y segundo, una cuestión especial sobre la intención. Nos interesa, el caso en que no hay simplemente intención de producir cierta réplica en el auditorio, sino una intención de generar esa respuesta por medio del reconocimiento por parte del público, de la intención de producir esa respuesta, sirviendo ese reconocimiento como parte de los motivos que tiene el auditorio para su respuesta e intentando que se reconozca el deseo mismo de que este reconocimiento suceda. Es, en este sentido, necesario que el hablante haga explícito al oyente la naturaleza compleja de su intención, a través de la manifestación del acto ilocucionario y es por ello importante la función del verbo realizativo, puesto que aquel sirve no exactamente para adscribir una intención al hablante, sino más bien, para explicitar el tipo de comunicación con el que el hablante habla, la clase de fuerza que tiene la manifestación.

Cuando uno habla, señala Searle (1994), quiere informar algo mediante lo que se dice y de lo que se dice, del conjunto de morfemas que se emite, se expone algo que característicamente tiene significado. Así, respecto a los planteamientos de Grice, Searle realiza dos observaciones, aun cuando no deja de reconocer el valioso aporte que constituye para la filosofía del lenguaje. En primer lugar, no alcanza a explicar hasta qué punto el significado puede ser un tema de normas o convenciones. Esta ilustración del significado no evidencia la conexión entre el hecho de que alguien quiera informar algo mediante lo que dice y lo que efectivamente significa en el lenguaje aquello que alguien dice. En segundo lugar, al entender el significado en términos de procurar generar efectos, confunde actos ilocucionarios con actos perlocucionarios, pues Grice define significado como intentar producir o realizar un acto perlocucionario. Pero decir algo, señala adecuadamente Searle, queriendo decir lo significativamente consistente es procurar realizar un acto ilocucionario y no necesariamente perlocucionario. No obstante, tenemos ciertos reparos respecto a la primera observación de Searle, ya que plantea una crítica a Grice, pero desde sus propios planteamientos al entender el significado dentro de la figura de reglas y convenciones mas no desde los del mismo Grice. Sin embargo, consideramos en lo sustancial acertada su crítica, pues a lo que apunta es a tratar de recoger el aspecto convencional de la intención y no quedarse en una posición insatisfactoria como la de Grice que da mayor preponderancia, o no traza los límites, a la función del hablante al momento de enunciar un sentido no-natural.

Un ejemplo ilustrativo que plantea Searle (1994, p.53) para refutar la posición

de Grice es el referido a un soldado estadounidense en la Segunda Guerra Mundial que es apresado por el ejército italiano. Dada su situación, este soldado desea persuadir a las tropas italianas que es un soldado alemán, ya que ello le permitiría escapar, pues, a la sazón, italianos y alemanes eran aliados. No obstante, este soldado no sabe alemán o italiano como para poder decirles eso. Es por ello por lo que intenta representar el artilugio de decirles que es un soldado alemán declamando una línea de un poema alemán que conoce asumiendo que la soldadesca desconozca el idioma teutón. De este modo, el prisionero se dirige a los captores italianos con la siguiente oración: *Kennst du das Land wo Zitronen blühen?* En términos griceanos tenemos que: El soldado intenta producir cierta respuesta en los soldados, el resultado debe ser que crean que es un soldado germano e intenta que se reconozca este intento por medio del reconocimiento de su intención por parte de la soldadesca. Procura que piensen que lo que está intentando decirles es que es un soldado alemán. Pero, enfatiza Searle, ¿se infiere de esta argumentación que cuando digo *Kennst du das Land wo Zitronen blühen?*, lo que quiero decir es «Soy un soldado alemán»? No solamente no se infiere, sino que también nos encontramos poco dispuestos a afirmar que cuando emitimos la oración alemana lo que quiero dar a entender es «Soy un soldado alemán», o inclusive *«Ich bin en deutscher Soldat»*, dado que lo que las palabras significan y lo que recuerdo que significan es «¿Conocéis acaso el país donde florecen limoneros?». Desde luego, se pretende embaucar a los captores, afirma Searle, de modo que asuman que lo que quiero aseverar es «Soy un soldado alemán», sin embargo, más allá de lo que comprende el engaño también se busca inducirlos a pensar que es eso lo que significan en alemán las palabras que

enunciado. Wittgenstein, realiza un ejemplo análogo en sus *Investigaciones filosóficas*, en el párrafo 510 (2009, p. 311), cuando invita a hacer un experimento: "Di «Aquí hace frío» y significa «Aquí hace calor». ¿Lo puedes hacer? — ¿Y qué haces cuando lo haces? ¿Y hay sólo una manera de hacerlo?" Este ejemplo nos muestra los límites de la intención y la importancia de la convención lingüístico- semántica en tanto que nos brinda el campo de acción en el cual se pueden desenvolver nuestros actos ilocucionarios. El propio Searle admite que el significado, no es solamente un tema de intención, es de igual modo, al menos en algunas ocasiones, un asunto convencional (1994, p. 54). De esta forma se debe replantear la explicación del significado brindado por Grice de tal manera que esclarezca el hecho de que intentar decir algo por parte de un sujeto, cuando éste enuncia una oración, se encuentre vinculado, estrechamente y no por simple azar, con lo que la oración significa en el lenguaje en que esa persona está hablando. No obstante, queda claro que, a través de la propuesta de los actos del habla, ya sea el caso de Austin, Grice o Searle, es viable a través de la función performativa del lenguaje interpretar aspectos y facetas que permanecen veladas para la mera función proposicional- informativa.

2. Filosofía de la educación

Es posible encontrar dentro de la Filosofía de la Educación autores que enfatizan la problemática en torno a privilegiar el lenguaje proposicional-informativo en detrimento de otras formas de expresión, ya sea a partir del propio lenguaje y fuera del mismo. A continuación, se expondrá las posiciones de Larrosa y Salazar para ejemplificar lo antes referido.

2.1. Lenguaje y pluralidad

A juicio de Larrosa, en nuestro modelo educativo se ha impuesto una visión hegemónica respecto al lenguaje proposicional que se limita a transmitir información y no se repara en que las palabras "no son indiferentes", es decir, más allá de ser un medio de comunicación, "abren caminos" (2008, p. 278). En desmedro de la riqueza que brinda la subjetividad y la experiencia personal en el campo educativo (en realidad, se puede extrapolar a todo proceso comunicativo), se ha dado mayor relevancia a la información abstracta y formal, posiblemente por su mayor comprensión y alcance, marginando otras formas más originales y enriquecedoras de lenguaje, como por ejemplo el lenguaje no verbal o como se presentó en apartados precedentes la función performativa del lenguaje. Ha existido un olvido sobre la naturaleza de los conceptos como ruinas de metáforas, tal como lo presentó Nietzsche (2012).

Lo anterior le sirve a Larrosa (2008, 283) para preguntarse a qué se debe este privilegio por la comprensión del lenguaje en detrimento de la expresión del lenguaje. Hay dos razones a este respecto. La primera radica en el modelo educativo que considera la evaluación como dirimente último del proceso del aprendizaje: El objetivo principal es advertir si el alumno ha llegado a aprender lo que debe aprender, pues solo a partir de ello se pueden establecer problemas de comprensión, analizar niveles de comprensión, etc. Por otro lado, se encuentra una perspectiva del lenguaje limitada a una herramienta de comunicación. Esto podría calificarse como la castración de la riqueza del lenguaje simplemente priorizando su faceta informativa. Por ello, se anima a

afirmar que "el sistema educativo trabaja el lenguaje desde el punto de vista de la tecnología de la información" (Larrosa, 2008, p. 283). Transparencia y eficacia son características sobrexplotadas en nuestra educación, lo cual deviene en un detrimento de otras funciones del lenguaje, la performativa, por ejemplo. Estas restricciones hacia el uso del lenguaje devienen en una invisibilización de la pluralidad expresiva y la riqueza creativa (Larrosa, 2008, p. 285). A juicio de Larrosa, la referida reducción del lenguaje a lenguaje informativo no permitiría un ejercicio integral de esta facultad humana deviniendo en una frustración constante, y, por otro lado, en una mala estrategia evaluativa por parte del docente quien se manejaría con un sesgo al momento de ponderar las habilidades de sus discentes.

La enseñanza cuyo fin es la liberación del ser humano mediante la progresiva potenciación de sus habilidades y aptitudes tendría enquistada una limitación innata, pues al privilegiar el lenguaje informativo no evalúa con justicia el verdadero desempeño del estudiante. Es por lo tanto necesario cuestionar la sobrevaloración de la concepción instrumental y meramente informativa del lenguaje al igual que alertar de la injustificada fobia a la pluralidad en pedagogía (Larrosa, 2008, p. 291).

2.2. Salazar Bondy y la filosofía de la educación

Espejo (2018) sostiene que la educación liberadora de Salazar Bondy contradice los modelos de la educación tradicional, básicamente pasiva y opresora, dado que la educación que el filósofo peruano propone es "para el desenvolvimiento del hombre y no para la sujeción del hombre" (Salazar, 1975, p. 21). El elemento creativo desempeña un

papel cardinal en la pedagogía salazariana ya que éste concibe a la educación como una empresa encargada de promover el ingenio y la originalidad del alumno de tal manera que gatille cambios en las creencias, valores y comportamientos que éste presente o haya desarrollado en la dinámica social (1975, p. 13). Estas tendencias y características eclosionan en un sujeto liberado, para Salazar, hecho que constituye una evidencia de su convencimiento de la necesidad de una pedagogía no-tradicional. En ese sentido, la propuesta de Austin, que se enmarca en la Filosofía del Lenguaje Ordinario, puede brindar una alternativa satisfactoria para coadyuvar a una reforma educativa no solo preponderando las formas tradicionales del lenguaje sino haciendo énfasis en los aspectos performativos que tradicionalmente no han sido considerados en educación tradicional.

Para Altamirano (2020, p. 79), encontramos en Augusto Salazar Bondy a un pensador comprometido con su tiempo que, a partir de un análisis crítico, ubicó tanto en teoría y praxis el tema y la mirada desde un espacio y tiempo particulares (el Tercer Mundo, como él lo denominaba), permitiéndonos vislumbrar su horizonte ideológico y axiológico. Su vasta producción intelectual dedicada a la filosofía, la cultura, la educación y la sociedad constituye un pilar fundamental en la renovación del pensamiento latinoamericano del siglo XX. En su legado confluye una pluralidad de voces que dan cuenta del contacto del filósofo con sus maestros, sus lecturas filosóficas y sus búsquedas individuales, sin duda, fuentes nutrias de lo que constituyeron sus horizontes de comprensión. La riqueza de su obra se encuentra en los enlaces que se producen entre su producción teórica y su compromiso social y político, a través de su militancia y participación

política. Podemos situar la obra educativo-programática en el complejo campo de las pedagogías críticas en Latinoamérica. En la función utópica de su discurso pedagógico, los fines educativos que expresa poseen un elemento crítico que funciona como denuncia de su realidad humana, histórica y situada, discurso que se organiza en torno a las posibilidades de una ruptura objetiva de totalidades o de otros discursos opresores. El aporte salazariano también constituye una pedagogía con una fuerte presencia de aspectos programáticos; es decir, la articulación teoría-praxis que resulta como producto de su perspectiva pedagógica constituye un genuino y primordial aporte para el pensamiento pedagógico latinoamericano, cuyo plan de acción no se expresa de manera fragmentada sino articulado en un proyecto geopolítico.

Para Salazar (1967) la enseñanza es una clase específica de praxis humana que prepara un medio, el cual comprende un espacio, una infraestructura, unos agentes, una metodología, etc., y causa ciertas respuestas psicobiológicas en una persona o un grupo de personas, con el objetivo de tutelar y estimular el desarrollo de estas. Esta praxis implica un *proceso de socialización* (PS), que radica en un conjunto de acciones sobre el alumno merced a las cuales éste conoce, asimila, planifica y lleva a cabo las conductas, valores e ideas de la sociedad en que vive y, por otro lado, un *proceso de personalización* (PP), en el cual el educando tiene que elegir ciertas disposiciones personales como las estimables y significativas, por lo cual está vinculado con una plataforma valorativa. Paralelamente encontramos dos formas para realizar el quehacer educativo. En primer lugar, una *educación adaptativa* (EA), basada en la transmisión de valores, comportamientos y creencias ya establecidas; y, una *educación suscitadora*

(ES), que promueve los elementos de creación y novedad en el alumno. La filosofía estaría emparentada con ES toda vez que fomenta el saber crítico, el conocimiento y la razón. Es importante recalcar que podemos realizar tanto EA como ES ya sea con un lenguaje proposicional- informativo o con un lenguaje performativo. Parecería admisible que para el proceso de socialización PS optar por una educación adaptativa EA sería lo más oportuno, mientras que para el proceso de personalización PP la educación suscitadora ES se constituiría en una herramienta fundamental.

La clasificación propuesta por Salazar es bastante clara y esquemática. Sin embargo, explota poco la relación entre PS y EA de la que dice se produce por vía coactiva. Salazar acierta al colocar a la filosofía dentro de ES dejando en claro que es distinto enseñar la historia de los sistemas filosóficos, por ejemplo, y enseñar a filosofar. Enseñar a filosofar es una tarea que demanda el ideal pedagógico de la actividad y la libertad, y debe tener como consecuencia que el educando desarrolle su autonomía intelectual y sea crítico de las creencias o sistemas de creencias que gobiernen cualquier actividad humana. No obstante, también debemos de tener reparos en qué tipo de filosofar vamos a obtener, puesto que no es lo mismo impartir un curso de filosofía para niños que dictar un curso a nivel secundario, ni menos aún a nivel universitario para quienes van a ser profesionales en esa especialidad. Las diferencias son substanciales, pero Salazar tiene razón en tener como objetivo el "aprender a filosofar" por encima de "aprender filosofía", siempre teniendo en cuenta el auditorio al que nos dirigimos. En el primer caso, nos ubicamos dentro de la ES, en tanto que, en el segundo, nos hallamos en la EA.

El proceso de socialización está vinculado con los valores que nos vienen dados en el mundo. Es por ello por lo que la educación cumple un rol capital en el mismo: nos brinda las herramientas para poder acercarnos al mundo con las provisiones del caso. De esta forma, la educación también, en cierto sentido, está vinculada con la asimilación de los valores de la vida. El rol transformador de la voluntad (que constantemente persigue valores), por lo tanto, no se evidencia en lo concerniente a los hechos, ni a la descripción de estos con la descripción- información, sino respecto a los límites del mundo, a lo trascendental, a lo que está más allá del lenguaje informativo. Hemos de destacar que en la interpretación salazariana de los parágrafos del *Tractatus* de Wittgenstein, 5.6 "Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo" y 5.632 "El sujeto no pertenece al mundo, sino que es un límite del mundo", presentes en *Para una filosofía del valor* (2010), se relievra el rol transformador del sujeto trascendental en el sentido que es capaz de trastocar los límites del mundo. Para cambiar dichos límites, no se puede valer solo de la función proposicional- informativa del lenguaje, sino que es preciso explorar otras facetas de esta facultad. Un ejemplo de este trastocamiento sería la función performativa del lenguaje, que como se apreció en el abordaje de la problemática de la intención, nos brinda un acercamiento innovador a este tema que posee larga data en filosofía. Si bien no podemos afirmar categóricamente que el lenguaje performativo garantiza un ejercicio transformador y creativo, sí encontramos en el mismo las herramientas suficientes para sostener que puede brindar apertura de posibilidades a este ejercicio.

Se entiende, por ello, el papel cardinal que juega el lenguaje para brindarnos una imagen novedosa del mundo. Estas citas de Salazar que apuntan al giro lingüístico wittgensteniano se enmarcan, al igual que la propuesta de Austin, en lo que se conoce como la filosofía del lenguaje ordinario. No es de extrañar, por lo tanto, que ambas propuestas coincidan en varios aspectos, el principal a nuestro juicio y según los fines de nuestra investigación, en las limitaciones del lenguaje proposicional – informativo y en la riqueza de otras funciones del lenguaje no hegemónicas (como la performativa) que van más allá de la descriptivo- informativo. Consideramos que una educación suscitadora como la que propone Salazar puede encontrar en el ejercicio de la función performativa del lenguaje una vía para fomentar las aptitudes creativas y transformadoras en los discentes. El lenguaje en la amplia gama de sus facetas es una herramienta revolucionaria en nuestro contacto con el mundo. A este respecto, Adriana Arpini (2009, p. 179) señala que reconocer este papel del lenguaje no significa cambiar algo en el mundo, sino que la verdadera riqueza del lenguaje consiste en cambiar la perspectiva que tiene el sujeto del mundo hasta arribar a aquella concomitancia, aquella armonía con el mundo en que parece descansar la felicidad, pues "El mundo del feliz es otro que el del infeliz" (5.61). Sin duda la enseñanza debería considerar de suma importancia este potencial que posee el lenguaje y apreciar esta facultad desde un punto de vista integral, no anclado en solo una de sus facetas.

Conclusiones

1. La propuesta de Austin brinda una preponderancia a la función performativa

(realizativa) del lenguaje la cual permite abordar de manera novedosa temas clásicos en filosofía como es el caso del tema de la intencionalidad.

2. Dentro de la llamada filosofía de la educación, tal como lo demuestran los casos de Larrosa y Salazar Bondy, se hace patente un cuestionamiento a la preponderancia de la función proposicional- informativa del lenguaje en detrimento de otras. Ello se hace patente en la distinción salazariana entre educación adaptativa y educación suscitadora.

3. La propuesta de Austin y sus seguidores posiblemente encaje dentro del programa de filosofía de la educación de Salazar y Larrosa, pues en ambos casos se plantea la cardinalidad del lenguaje como elemento transformador y creador en los procesos de enseñanza.

REFERENCIAS

- Altamirano, A. (2020). Augusto Salazar Bondy: Enlaces entre su obra educativa-programática, el contexto de producción y su biografía intelectual. En *Convergencias. Revista de Educación*. Vol 3, N°5.
- Arango, G. (2017). La teoría de la intencionalidad de John Searle. En *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*. DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n22.2017.03>
- Arcara, P. (2008). La mente en John Searle: intencionalidad y causalidad. *Excerpta e dissertationibus in Philosophia*, 18, 205-293. <http://dadun.unav.edu/handle/10171/7209>
- Arpini, A. (2009). Valor y experiencia valorativa en los escritos de Augusto Salazar Bondy. momentos de su reflexión axiológica. En *Revista Solar*, N° 4. Universidad Científica del Sur.
- Austin J. L. (1990). *¿Cómo hacer cosas con palabras?* Paidós.
- _____ (1989). *Ensayos Filosóficos*. Alianza Editorial.
- Dennett, D. (2008). *La actitud intencional*. Gedisa.
- Espejo, D. (2018). Paulo Freire y Augusto Salazar Bondy: enlaces y rupturas en sus filosofías de la educación. En *Solar*, Año 14, Volumen 14, Número 2, pp. 123- 151.
- Grice, H.P. (2000a). "Significado". En *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*. Tecnos.
- Husserl, E. (1997). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. FCE.
- Larrosa, J. (2008). Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas. Veinte fragmentos (y muchas preguntas) sobre el lenguaje y la pluralidad. En Hoyos Vásquez, G. (Ed.) *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Filosofía de la Educación*. Trotta.
- Lucena, I. (2009). *La ontología política de John Searle. Un análisis desde la teoría de los hechos institucionales*. Aconcagua Libros.
- Equipo de traductores de la Biblia de Jerusalén (2003) *Nuevo Testamento de la Biblia de Jerusalén Latinoamericana*. Editorial Desclée De Brouwer.
- Nietzsche, F. (2012). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral y otros fragmentos de filosofía del conocimiento*. Trotta.

- Salazar, A. (1967). *Didáctica de la filosofía*. Arica.
- _____ (1975). *Educación del hombre nuevo*. Paidós.
- _____ (2010). *Para una filosofía del valor*. FCE.
- Searle, J. (1994). *Actos del habla. Un ensayo de filosofía del lenguaje*. Cátedra.
- Strawson, P. (1983). *Ensayos lógico-lingüísticos*. Tecnos.
- Wittgenstein, L. (2010). *Tractatus Lógico-Philosophicus. Investigaciones filosóficas. Sobre la Certeza*. Gredos.
- _____ (2009). *Investigaciones Filosóficas*. Editorial Gredos.