
LECCIÓN 2

EL GIRO LINGÜÍSTICO Y LA PRAXIS EN LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Carlos Arturo Londoño Ramos

Quizá uno de los cambios más grandes que sufrió la filosofía a lo largo del siglo XX fue el denominado “giro lingüístico,” que consistió en pasar del punto de vista de la filosofía de la conciencia y de la subjetividad del pensamiento a una perspectiva centrada en el lenguaje. Debido al surgimiento de la lógica matemática, la lingüística y la sicogénesis, se produce un cambio por medio de la filosofía analítica, el pragmatismo, la acción comunicativa y en la pedagogía, pues, al menos parcialmente, se abandona la pretensión de describir los “datos inmanentes de la conciencia” y la fundamentación del saber en la certeza del pensar, para estudiar la problemática del saber a partir del punto de vista del lenguaje.

Después de Descartes y el empirismo, la filosofía de la conciencia tiene uno de sus más grandes representantes en Kant, para quien todo el conocimiento se justifica por la *autofundamentación* de las condiciones de la experiencia ligada a los principios del entendimiento (la cualidad, cantidad, relación causal, modalidad de existencia), de modo similar a como la ética se sustenta en la *autolegislación* de la razón (actuar acorde con las reglas universales y el ser humano como finalidad) y el arte en la *autoevaluación* del gusto de acuerdo con la libertad de la imaginación. Estas formas de fundamentación sustentadas por Immanuel Kant en sus tres obras “críticas” se convirtieron en los principios de la razón moderna¹.

El método que se emplea en las filosofías modernas de la subjetividad es el de la autorreflexión, pues esta generaliza las reglas o las

¹ Se trata de la *Crítica de la razón pura*, referida a las condiciones del conocimiento; la *Crítica a la razón práctica*, dedicada a la ética, y la *Crítica del juicio* que se ocupa de la estética en cuanto arte.

características esenciales sin las cuales el saber no puede efectuarse; es decir, pretende elaborar un gran marco dentro del cual estaría el saber aceptable o considerado como válido. Esta búsqueda de las condiciones universales y necesarias del saber a partir de la subjetividad se ha denominado “trascendental”. En este método, las condiciones dentro de las cuales se nos ofrece todo objeto se “deducen” por medio de la labor de *un* sujeto solitario, nomológico, que “expone” su razón hasta concluir en las máximas abstracciones y evidencias racionales *a priori* como condiciones necesarias para el saber válido.

La sicogénesis cognitiva, el pragmatismo del habla y la acción comunicativa habermasiana² han debilitado las pretensiones del método *trascendental*, por cuanto muestran su origen y desenvolvimiento, tanto desde el punto de vista del individuo (ontogénesis), como el de la historia (filogénesis); sin embargo, no se puede abandonar completamente este punto de vista puesto que, de todos modos, el saber tiene que ser dado a la conciencia y examinado por la reflexión. Pero el punto de vista de la subjetividad ya no es la de sujetos que existen paralelos y que se rigen por una razón exclusivamente suprasubjetiva, sino de sujetos que se comunican y actúan.

El intento por salir de “la filosofía de la subjetividad”, como la denomina Habermas³, significaba un cambio de perspectiva por cuanto ya la filosofía no se centraría en el sujeto observador que conoce un objeto, ni en el solipsismo de la evidencia interna al pensamiento, como tampoco en el mentalismo, según el cual, solo nos es dado conocer el contenido de la mente. En la tradición filosófica de la conciencia hay un predominio de lo subjetivo, de lo interno, de la inmediatez de lo dado a la conciencia, en contra de la comunicación y de la práctica social. Con el “giro lingüístico”, la filosofía aspira a cambiar esta fundamentación individualista y subjetivista por otra forma más comunicativa y compartida de modo intersubjetivo, así se estaría conformando una neo-modernidad. El giro lingüístico, no obstante, se labra a lo largo de una larga y compleja historia, que involucra múltiples corrientes intelectuales y disciplinas como la pedagogía, la sociología, la psicología y la política.

2 Jürgen Habermas, *Entre naturalismo y religión*. Barcelona: Paidós Básica, 2006.

3 Jürgen Habermas, *Verdad y justificación*. Madrid: Trotta, 2007.

Esta crítica de la subjetividad trascendental pura se ha forjado desde múltiples escuelas, entre las que podríamos considerar, en especial, el positivismo lógico, el pragmatismo, el marxismo, la acción comunicativa, la pedagogía activa y el constructivismo. La conexión que la filosofía ha efectuado entre la validez del saber con los procesos del lenguaje y la acción ha marcado una deriva de la filosofía hacia la “pragmatización”, pero también hacia un nuevo racionalismo dialéctico-estructural, pues al mismo tiempo se pretende enlazar el naturalismo y el proceso histórico, con un racionalismo complejo que tiene su génesis en la coordinación de acciones.

La pragmática del habla y de la comunicación se desarrolla en diversas escuelas filosóficas, lingüísticas, sociológicas y psicológicas que se manifiestan en múltiples formas. Desde cierta línea histórica, se puede seguir la secuencia de los planteamientos de la analítica pragmática: la lingüística de Karl Bühler introduce un énfasis conductual en las funciones del lenguaje y el pragmatismo de John Dewey, que plantea la perspectiva de la utilidad y del empleo del lenguaje como un aspecto que influye en la comprensión de la significación; estas dos perspectivas influyen en la segunda filosofía de Wittgenstein, en cuanto muestra el lenguaje en el uso del ámbito social⁴. Además, con Dewey, Peirce y Habermas, la pragmática se orienta hacia la comunicación con la clara finalidad de repercutir en la educación y la democracia.

La filosofía analítica y el lenguaje

Uno de los aspectos más originales de la filosofía del siglo XX es la pregunta por la validez del saber en la significación; es la investigación de la aceptabilidad del saber en relación con el lenguaje. En otros términos, es la pregunta por el significado del significado, en cuanto el saber podría ser considerado aceptable. En sentido amplio, es una exploración de la razón desde los límites de la significación del saber o, en otras palabras, es la pregunta por el “sentido válido” en el lenguaje.

Precisamente, por el gran impacto del surgimiento de la lógica matemática a lo largo del siglo XX, se va abriendo la panorámica de lenguaje desde varios frentes de la filosofía analítica: la filosofía iniciada por Frege, continuada por Russell, el Círculo de Viena y la

4 Allan Janik y Stephen Toulmin, *La Viena de Wittgenstein*. Madrid: Taurus, 1974.

primera filosofía de Wittgenstein. Esta filosofía analítica contempló como uno de sus temas centrales la relación que se establece entre los enunciados y la lógica-matemática. Por esta razón se ha mantenido ligada al examen del conocimiento desde una semántica veritativa en la cual la significación de los enunciados está dada por la verificación, y estos mismos enunciados se organizan sintácticamente a través de las tablas de verdad de la lógica.

De este modo, para que el lenguaje tenga significado, debe ser posible verificar sus afirmaciones o su verdad, de acuerdo con la confrontación con los datos de la percepción. Así, a partir del Círculo de Viena, con el método de *análisis formalizante*, se consideran las ciencias lógico-matemáticas como una sintaxis del lenguaje que articularía las significaciones semánticas. Al lado de la significación o de la semántica de las palabras, se encuentra la sintaxis de las conectivas lógicas (disyunción, negación, etcétera); sin embargo, el intento por limitar la verdad de los enunciados a su formulación lógica y a la verificación en la experiencia resultó demasiado limitada para dar cuenta, no solo del conocimiento sino también del saber en general (ciencias, ética, política y artes). Esta crítica a la filosofía analítica conduce a una filosofía de las ciencias post-empirista (Popper, Khun).

La segunda filosofía de Wittgenstein intenta mostrar que los usos del lenguaje no se pueden clasificar simplemente dentro de los enunciados de la semántica veritativa, ni siquiera existe una forma universal de los enunciados, que serían verdaderos o falsos, como pretendía la lógica formal. Así mismo, el lenguaje no podría ser el invento de un sujeto solitario, solipsista, a la manera de un “pienso, luego existo” cartesiano, pues este mismo pensar usa un lenguaje social: existen modos de empleo, contextos pragmáticos de situaciones, condiciones de uso y de convención social. Para Wittgenstein, “hay *innumerables* géneros: innumerables géneros diferentes de empleo de todo lo que llamamos ‘signos’, ‘palabras’, ‘oraciones’. Y esta multiplicidad no es algo fijo, dado de una vez por todas [...] hablar el lenguaje forma parte de una actividad o de una forma de vida”⁵.

5 Ludwig Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1988, 39.

Los problemas de la filosofía del lenguaje se van orientando de este modo hacia el empleo o hacia los usos sociales del lenguaje, cuya práctica del habla se ha denominado “pragmática”. Con esta orientación del lenguaje se torna imposible una individualidad no socializada o una “razón unitaria” que no remita a una argumentativa dialogada, así como un concepto sin la organización estructurante de los lenguajes en el contexto de las culturas. El uso del lenguaje se transforma en un criterio primordial del significado.

Aunque la filosofía analítica de la semántica veritativa continúa su labor de formalizar el lenguaje, aparece la analítica pragmática que se refiere a los diversos usos del lenguaje: así como hacemos tratos y acuerdos con los otros, realizamos, además, prácticas sociales como recomendar, describir, confesar, exhortar, prometer, disuadir, insultar y amenazar; o actos institucionales del habla como condenar y patentar un contrato. Por esta multiplicidad de usos, se torna imposible seguir considerando el lenguaje como una representación de hechos de la experiencia; sin embargo, la filosofía analítica-pragmática no se contentó con esta dispersión abierta del uso en diversas formas del significado, tal como es la propuesta de Wittgenstein. Él pretende que la filosofía se reduzca a una actividad intelectual que emplea el método de múltiples *estudios de casos* sobre asuntos de la significación. La filosofía analítica-pragmática, por el contrario, ha intentado elaborar unas tipologías en los actos de habla, como lo han efectuado tanto la filosofía de Austin como la lingüística de Searle y su apropiación por parte de Habermas.

En la filosofía de Habermas, solo en el lenguaje es posible considerar la validez del saber en general; es decir, únicamente a través de los acuerdos intersubjetivos se puede responder a la pregunta acerca de las razones en las cuales se sustenta lo que es considerado como lo verdadero, la legitimidad ética de las normas o lo valorado (como una actitud ante las expresiones subjetivas: lo apreciado, lo artístico o lo dramático). Pero la solución a este problema solo puede encontrarse en una comunidad ideal de comunicación que se ampara en la argumentación.

En la filosofía, no se trata de una investigación dirigida a las costumbres lingüísticas, por ellas mismas, sino al problema de la

validez del saber a través del significado, asunto que Habermas ha denominado “pragmática formal”. Desde luego, no se pueden descartar las investigaciones sociolingüísticas en las cuales ciertas épocas y ámbitos históricos aparecen contextualizados.

Habermas estudia dos grandes dimensiones de la acción: la acción instrumental, cuya validez está dada por el éxito (de técnicas y estrategias sociales) y, la acción comunicativa, cuya validez radica en los acuerdos intersubjetivos (sobre lo verdadero, lo justo y la actitud de lo valioso); sin embargo, en la educación y en los movimientos político-culturales nos encontramos con un tipo de acción que no se juzga solo por el éxito, sino primordialmente por los logros en la formación personal y sociocultural: por la autorrealización individual y social. Así mismo, desde la perspectiva sicogenética, el lenguaje se crea mediado por la acción. Esta vinculación del lenguaje con la acción sicogenética y de la praxis sociocultural permitiría proponer una función generatriz del lenguaje dado que este se crea y se recrea en medio de la acción.

Las funciones del lenguaje, las prácticas sociales y la validez

El problema filosófico de la validez de la verdad o de la legitimidad había llevado a Husserl, en su obra *Investigaciones lógicas*⁶, a criticar las filosofías asociacionistas derivadas del empirismo. Con ellas no se puede sustentar la validez matemática, la verdad del conocimiento o la justicia, pues en dicho asociacionismo todo el saber se convierte en costumbre o hábito. Husserl sostiene que el conocimiento es intencional pues está dirigido al objeto. La intencionalidad significa que la “conciencia es conciencia de algo”, es decir, no se limita o reduce al contenido mental sino que está referida al objeto mismo. Podemos describir la esencia del proceso intelectual que nos permite captar el conocimiento de los objetos estudiando el significado como un proceso de abstracción que prescinde de lo particular y lo accesorio, para formar conceptos.

Desde el punto de vista de la conducta social del lenguaje, Bühler pretende efectuar una crítica a la fenomenología del significado y, para

6 Edmund Husserl, *Investigaciones lógicas*, t. I. Madrid: Biblioteca de la Revista de Occidente, 1976, 322-335.

ello, acude a la transmisión histórica del lenguaje. La fenomenología de Husserl, en la tradición del método trascendental, intenta sustentar la tesis de que el sujeto, por medio del acto de abstracción, puede captar, comprender y exponer la esencia del objeto (sus propiedades universales y necesarias). Para Bühler, el significado intencional descrito por la fenomenología, según el cual el sujeto se dirige hacia la comprensión de la esencia del objeto más allá de sus asociaciones mentales, es parcial pues el lenguaje es heredado social e históricamente. No obstante, también Bühler le daba la razón a Husserl, por cuanto el lenguaje se puede abordar tanto desde la recepción histórica, como desde la libertad del entendimiento, para buscar la precisión significativa exigida por las ciencias, las disciplinas y la filosofía⁷.

En el segundo período de la fenomenología, sin embargo, Husserl matiza sus tesis filosóficas sobre el significado y propone que en todo saber se encuentra y supone el trasfondo del *mundo de la vida* en común en el cual está dado el lenguaje cotidiano con sus procesos de intercambio significativo. Por esta razón, los científicos de cierto corte empírico-positivista, que, preocupados simplemente por la objetividad, tratan al ser humano como una cosa: “No advierten que de antemano se presuponen a sí mismos necesariamente como seres humanos que viven en la comunidad de su mundo circundante y de su época histórica, incluida también su voluntad de alcanzar la verdad en sí, válida para todo el mundo”⁸.

En contra de la tesis según la cual el significado es solo un acto intelectual de abstracción de los objetos, Bühler propone una teoría de las funciones del lenguaje, para lo cual se apoya en la *Retórica* de Aristóteles⁹. En este texto, la argumentación (para juzgar, disuadir, recomendar, etcétera) se puede analizar desde tres aspectos: el discurso (lo que hablamos), el público al cual nos dirigimos y el personaje que habla. Sobre estos aspectos, Bühler propone un *órganon*, es decir, una organización de las funciones del lenguaje, que son: la *exposición* del emisor que se remite a algo, la *apelación* al receptor, al público, y la *expresión* de la subjetividad del que habla. Estas funciones del lenguaje constituyen, respectivamente, la *representación* de algo, la *apelación* al

7 Karl Bühler, *Teoría del lenguaje*. Madrid: Revista de Occidente, 1967, 63, 123.

8 Edmund Husserl, *La filosofía como ciencia estricta*. Buenos Aires: Nova, 1981, 167.

9 Aristóteles, *Retórica*, en *Obras completas*. Madrid: Editorial Aguilar, 1973.

oyente y la *expresión* o manifestación de la interioridad del hablante, que es efectivamente una autoexpresión —si se nos permite este neologismo para evitar la ambigüedad del lenguaje. De esta manera, se pasa de una visión puramente “intelectualista” del entendimiento trascendental, a una perspectiva de la pragmática del habla¹⁰.

La pragmática adquiere una nueva perspectiva en la comunicación. En el pragmatismo clásico existen algunas herencias intelectuales compartidas, como son: el empirismo de Bacon, para quien “saber es poder”; la escuela escocesa del sentido común de Reid y su relación con las acciones cotidianas; el naturalismo de las necesidades y el “meiorismo” de la confianza en el progreso científico-técnico y social.

La orientación del significado hacia la pragmática de la interlocución se encuentra en el pragmatismo de Charles S. Peirce, para quien el lenguaje y el acento quedan puestos en la comunicación. La verdad sería un consenso futuro y último, denominado por Peirce *Socialismo lógico*. Las implicaciones que esta teoría del lenguaje tiene para con el concepto de verdad son impactantes: la verdad se reduce a nuestros acuerdos. En palabras de Peirce, la verdad es: “Esta enorme esperanza se encarna en el concepto de verdad y realidad. La opinión destinada a que todos los que investigan estén, por último, de acuerdo con ella, es lo que significamos verdad, y el objeto representado en esta opinión es lo real”¹¹.

No obstante, la pretensión de hacer coincidir la verdad y el consenso es más adecuada a las ciencias naturales, pues en las ciencias sociales y humanas aparece de modo relevante la función propositiva de la polémica y la fecundidad de los diálogos entre las más diversas escuelas. Tampoco habría verdad absoluta porque, por lo general, no puede haber una “última opinión”. En efecto, hacemos acuerdos hipotéticos y parciales que, para ser posibles, requieren de otros conceptos muy abstractos y universales, como son el de la libertad y el principio de razón suficiente y argumentativa. Sobre estos principios tiene que haber acuerdo *a priori*, evidente, susceptible de clarificación,

10 Bühler, *Teoría*, 122.

11 Charles Sanders Peirce, *El hombre, un signo*. Barcelona: Grijalbo, 1988, 221.

pero no de sustitución. Estos dos supuestos entonces serían principios trascendentales (o condiciones necesarias y universales para el saber)¹².

En el pragmatismo de Dewey, compartido parcialmente con W. James y C. S. Peirce, la pragmática del habla adquiere un nuevo desarrollo, no solo en los usos del lenguaje sino también en la comunicación, por lo cual adquiere un especial sentido educativo y democrático. Para Dewey, la historia se condensa en la educación entre generaciones. La herencia social se efectúa en medio de la comunicación, pues todo saber se genera y se trasmite *en* el lenguaje:

La sociedad no solo continúa existiendo *por* la transmisión, *por* la comunicación, sino que puede decirse muy bien *en* la transmisión y *en* la comunicación. Hay más que un vínculo verbal entre las palabras común, comunidad y comunicación. Los hombres viven en una comunidad por virtud de las cosas que tienen en común y la comunicación es el modo en que llegan a poseer cosas en común. Lo que han de poseer en común con el fin de formar una comunidad o sociedad son objetivos, creencias, aspiraciones, conocimientos —una inteligencia común— [...]. La comunicación que asegura la participación en una inteligencia común es la que asegura disposiciones emocionales e intelectuales semejantes como modo de responder a las expectativas y a las exigencias [...]. No sólo la vida social es idéntica a la comunicación, sino que toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa. Ser receptor de una comunicación es tener una experiencia ampliada y alterada.¹³

12 Una derivación del pragmatismo comunicativo de Peirce es el convencionalismo pragmático que queda puesto de presente en la epistemología de Thomas S. Khun. En su libro *La estructura de las revoluciones científicas* (México: Fondo de Cultura Económica, 2011), se plantea que las ciencias se desarrollan históricamente a partir de teorías ejemplares que son acogidas por la comunidad de los científicos. Se llega a un acuerdo sobre las teorías-modelo aceptadas, denominadas “paradigmas”. De este modo, la verdad resulta de lo que es “acordado” por la comunidad disciplinaria en la que interviene también el prestigio de los científicos. El extremo de esta tesis conduciría a un “sociologismo”, no obstante, también la comunidad juzga sobre la base de la tradición disciplinar, criterios y métodos. A su vez, este convencionalismo comunicativo presenta convergencias con la validez de la verdad a partir de pretensiones de consenso según Habermas.

13 John Dewey, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata, 2001, 15-16.

Dewey hace hincapié en el papel de la experiencia histórico-social comunicada, no obstante, esta tiene que ser retomada por el aprendizaje individual, para que este, a su vez, pueda aportar a los otros: “La experiencia debe formularse para ser comunicada [...] salvo cuando se trata de lugares comunes y frases hechas, tenemos que asimilarnos imaginativamente, algo de la experiencia de los otros con el fin de hablarle inteligentemente de nuestra experiencia”¹⁴.

La sociedad es una comunidad en cuanto los ciudadanos se educan unos a otros a través de la comunicación. Pero la sociedad solo es democrática si comparte intereses comunes y si respeta la libertad de la comunicación. De este modo, se defiende tanto la democracia liberal, como la democracia social:

Los dos puntos seleccionados por los cuales medir el valor de una forma de vida social es la extensión en la que los intereses de un grupo son compartidos por todos sus miembros y la plenitud y la libertad con que aquél actúa con los demás grupos. En otras palabras, una sociedad indeseable es aquella que pone barreras interna y externamente al libre intercambio y comunicación de la experiencia.¹⁵

Para Dewey, el lenguaje cruza toda experiencia y nos permite trascenderla en cuanto, a través de él, se adquiere un conocimiento de lo general, de lo remoto, lo ausente y de experiencias indirectas. Los diversos pasos del proceso histórico: “depende de la invención de medios que amplían el alcance de la experiencia puramente inmediata y le da un sentido más profundo y más amplio, relacionándola con cosas que solo pueden ser significadas y simbolizadas”¹⁶.

Así pues, desde el punto de vista educativo el lenguaje amplía la experiencia y nos permite un *sentimiento significativo* y *previsiones* de los fines en cuanto se relaciona con la acción, en los proyectos sociales, los experimentos, el juego y el arte. La comunicación, para Dewey, es la forma específica de la libertad de expresión y por medio del cuestionamiento a las costumbres establecidas se posibilita el

14 Ibid., 17.

15 Ibid., 91.

16 Ibid., 200.

progreso cultural. No obstante, en el pensamiento de Dewey no existe propiamente un diagrama sobre el significado, antes bien, expone una concepción holística desde un pragmatismo democrático, con ciertos visos de eficientismo, pues según su filosofía, de toda acción se exige el cumplimiento de sus fines, que él denomina “eficiencia”.

Otro de los impactos del pragmatismo comunicativo de Dewey y Peirce se encuentra en la filosofía de la acción comunicativa de Habermas, quien intenta retomar el problema de la relación entre significado y verdad, propuesto por la filosofía analítica, ampliándolo a todo el espectro de la validez con pretensión de universalidad cognoscitiva, ética y valorativa. De este modo, se propone una filosofía kantiano-pragmática, en la cual confluye también la evolución y universalización de las estructuras de la inteligencia cognitiva y moral de Piaget y su discípulo intelectual Kohlberg.

En el problema de la relación entre significado y validez, Habermas¹⁷ observa que la filosofía analítica de la semántica veritativa solo se preocupó de las aserciones en relación con la verdad y, por lo tanto, no podía dar cuenta propiamente de los problemas éticos y valorativos, pues estos son reducidos a significados simplemente emocionales. Por el contrario, para Habermas la acción comunicativa intenta dilucidar el campo más amplio de la validez en la cual se comprende la descripción del mundo, la legitimidad normativa y la apreciación valorativa. Esta división triádica, armada sobre la base de las funciones del lenguaje de Bühler y la comunicación de Peirce, se corresponde simultáneamente con el conocimiento del mundo objetivo, con los acuerdos en el mundo intersubjetivo y con la autoexpresión del mundo subjetivo. A su vez, esta correspondencia se extiende a la división tripartita elaborada por Kant en sus tres “críticas”. Con esta tesis se trata de renovar la democracia sustentada en un contrato social, como lo había defendido Rousseau, pero desde una cultura del debate sobre la de la verdad como los conocimientos compartidos por la sociedad, la legitimidad de las normas en relación con los implicados, y de los valores de apreciación subjetiva sustentados argumentativamente. El debate estaría regido por la argumentación ante una comunidad ideal de interlocutores que juzgarían de acuerdo con el argumento más fuerte. Según Habermas,

17 Habermas, Verdad y justificación.

la comunidad ideal para mantenerse fiel a sí misma, debe eliminar toda clase de coacción o exclusión. Esta sería la sustentación filosófica de la propuesta política sobre la democracia radical.

Giro del giro lingüístico en la educación y la praxis sociocultural

A lo largo del siglo XX se desarrolló la sicogénesis de la pedagogía activa (Decroly, Dewey) y del constructivismo (Piaget, Vygotski). Estas posturas mostraron paso a paso la construcción de estructuras del entendimiento (formación de clases lógicas, conectivas lógicas, causalidad, conservaciones, coordinación de medios y fines, etcétera) y la formación del yo inteligente a partir de la acción sobre los objetos, la interacción intersubjetiva (en el lenguaje y los criterios morales) así como el autoexamen de las operaciones y la conciencia de sí.

La pedagogía activa centró sus métodos en las operaciones del hacer inteligente y en la metodología de proyectos; se requería, así, la coordinación del lenguaje para planear la relación de los medios con los fines. De igual manera, aparece el interés por investigar el origen del lenguaje en el niño a partir de la acción. En cuanto al interrogante de la vinculación entre el nacimiento del lenguaje y los problemas de la acción, Decroly dictó en Colombia, en 1925, unas conferencias acerca de cómo el lenguaje en el niño se origina en relación con las necesidades, la afectividad, la utilidad de los objetos, la formación del yo y la comprensión del significado. Por ejemplo, el niño dice: “mamá, cárgame”. Con esta frase aparece la expresión de deseo de cariño, una petición de acción y clases tipológicas de significación¹⁸.

Si se investiga la génesis del lenguaje, aparece una relación con la acción que está ausente en el diagrama de Bühler-Habermas. Desde el punto de vista del aprendizaje del lenguaje y su incidencia en la pedagogía, Bühler muestra cómo las primeras palabras del infante se originan por la imitación de los mayores, pero no como una simple repetición. El infante adopta el lenguaje de tal forma que lo emplea, en primera instancia, en dos aspectos: primero, para la *autoexpresión* de sus sentimientos y emociones y para *manifestar su deseo en acción*, en lo que quiere tener; y, segundo, en *la presencia y ausencia de algo*, lo

18 Ovide Decroly, *El doctor Decroly en Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1932.

cual, a nuestro parecer, es también una pre-representación. La función de significación de objetos propiamente dichos y la articulación de oraciones se producen posteriormente¹⁹.

Para Bühler, las primeras frases son simultáneamente apelativas-representativas-expresivas. En la sicogénesis del lenguaje propuesta por este filósofo, la acción es solo una forma de autoexpresión de los deseos, incluida juntamente con la manifestación de sentimientos y emociones. No obstante, desde el punto de vista de Dewey y Vygotski, la evolución del lenguaje muestra una diferenciación pertinente entre las emociones y la voluntad reflexiva referida al hacer inteligente que tiene que resolver los problemas para realizar tareas.

Por su parte, para el constructivismo piagetiano, el saber nace tanto de la acción sensible con los objetos y de la interacción intersubjetiva, como de la acción intelectual en la que el sujeto vuelve sobre sí mismo para formar su *yo* y tomar conciencia de sus operaciones. La inteligencia y el lenguaje no se forman a partir de una experiencia pasiva y asociativa, como lo planteaba el empirismo, sino a través de la coordinación de acciones con los objetos en cuanto con estos se producen adiciones, restas, multiplicaciones, correspondencias, etcétera, a partir de las cuales se forjan los conceptos de número, volúmen, velocidad, aceleración, causalidad, entre otros.

De igual manera, el niño forma sus criterios éticos de justicia, equidad, igualdad, a partir de la cooperación con los otros, en especial en los juegos. El niño también aprende a manejar el lenguaje de modo inteligente en la medida en que duda, interroga, responde, examina el discurso, etcétera. La génesis de la inteligencia, en consecuencia, exige un complejo de relaciones: la primera, en la distinción e interacción entre sujeto/objeto; la segunda, en la diferencia y cooperación entre sujeto/sujeto; y la tercera, en la autorreflexión: sujeto/conciencia de sí en el reconocimiento de las operaciones intelectuales. El constructivismo del aprendizaje inteligente pone el acento en una manera de fundamentar centrada en una visión de tipo antropológico-cognitivista, la que, a su vez, se prolonga de una parte, en las epistemologías y, de otra,

19 Karl Bühler, *El desarrollo espiritual del niño*. Madrid: Espasa-Calpe, 1934, 235.

se une con el naturalismo por su relación con la biología y con la psicología animal.

Otra manera de constatar la formación sicogenética entre lenguaje y acción se encuentra en Piaget, para quien la organización del lenguaje debe articularse con la coordinación de acciones a partir del período sensorio motriz (0-2 años), dado que este es anterior al lenguaje, lo cual implicaría, al menos desde el punto de vista genético, una prioridad de la acción inteligente sobre el lenguaje y, así mismo, una diferencia entre la inteligencia (pensamiento) y el lenguaje, aspectos que paulatinamente se van articulando. Para Piaget, la coordinación de acciones es la base para la formación de las estructuras de la inteligencia (conservaciones, transformaciones, desplazamientos, relación medios-fines, etcétera). Con el desarrollo, las estructuras de la inteligencia y el lenguaje se van reconstruyendo, universalizando y articulando. Al final del período sensorio-motriz, cuando el niño necesita comunicar, cambia su representación para satisfacer la conciencia en común que conlleva exigencias comunicables, es decir, el niño tiene que cambiar su coordinación corporal propia hacia la comunicación con los otros²⁰. Para una investigación más detallada de la génesis del habla, Bühler se remite al texto *El pensamiento y lenguaje en el niño* en el cual Piaget muestra que, en el habla, el niño expresa la exteriorización de sus vivencias y en el proceso de socialización inteligente aprende a distinguir los diferentes aspectos del discurso, como los interrogantes, las partes que lo componen, las explicaciones, los condicionales, etcétera.

También a partir de Piaget, pero con una mayor influencia de la filosofía marxista, en Vygotski, el lenguaje desempeña un papel importante como guía de la actividad y del autocontrol: “en el lenguaje egocéntrico [en el que el niño habla para sí mismo] descrito por Piaget, el que, junto a su papel de acompañante de la actividad y de sus funciones expresivas y liberadoras, asume muy pronto una función de planeamiento, es decir, se convierte en pensamiento propiamente dicho, bastante natural y fácilmente”²¹.

20 Jean Piaget, *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo, 1968, 343.

21 Lev Vygotsky, “Estudio experimental de la formación del concepto”, en *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires: Fausto, 1995, 76.

El lenguaje se forja a partir de la coordinación de acciones, como ha mostrado Piaget, y se usa analógicamente como una “herramienta” que guía las acciones y permite el autocontrol, según la propuesta de Vygotski²². Así mismo, el lenguaje se emplea como un instrumento para la ejecución de planes y tareas, como lo concibe Dewey. La acción es así una de las fuentes de la formación del lenguaje y de la construcción lógico-matemática, además de la tradición cultural.

En el diagrama que ha propuesto Bühler aparecen las funciones del lenguaje referidas al conocimiento (*exposición*), a las relaciones intersubjetivas (*apelación*) y a las auto-expresiones del sujeto (*expresión*). Esta teoría desemboca en la acción comunicativa de Habermas; sin embargo, de estas funciones queda excluida propiamente la relación práctica como la entendía Marx, es decir, la actividad en la objetivación de las energías humanas que transforman la naturaleza y la sociedad, con lo cual el ser humano se transforma a sí mismo. La práctica en Marx abarca tanto el trabajo implicado en el desarrollo socioeconómico, como la praxis política; es decir, recoge simultáneamente la diferencia que Aristóteles estableció entre “arte” (artesanal) y *praxis* ético-política. En el marxismo, la práctica tiene como resultado una concreción en el desarrollo histórico-social y en las “formaciones sociales”. Para Hannah Arendt, siguiendo a Heidegger, la *praxis* debe incluir también las ocupaciones de la vida cotidiana, el quehacer.

En la segunda filosofía de Habermas de la acción comunicativa²³ se retoma uno de los tipos de acción de la sociología de Weber, que es la *acción instrumental*, la cual se define como la coordinación de medios y fines con pretensiones de éxito. Por esta previsión del futuro, la acción instrumental es teleológica, radica en la programación y control de unos objetivos a través de unos medios. La acción instrumental puede ejecutarse en dos frentes: en la técnica, en cuanto representa una acción sobre los objetos naturales y, en la estrategia social, que es un programa competitivo que tiene en cuenta los opositores racionales. La estrategia, a su vez, puede ser abierta; en ella son conocidas las reglas

22 Lev Vygotsky, “Internalización de las funciones psicológicas superiores e interacción entre aprendizaje y desarrollo”, en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1995, 90.

23 Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 2001.

entre opositores, como sucede en la administración y el comercio, pero también puede ser encubierta mediante engaños, como lo es, por ejemplo, en la guerra o el contrabando. La acción instrumental conlleva una dirección a los fines que se evaluarían según la eficiencia. A la acción instrumental se contraponen la acción comunicativa, que juzga a partir de la verdad de los enunciados, la legitimidad normativa y las evaluaciones valorativas. La acción instrumental, en la teoría de Habermas, es retomada de la sociología de Max Weber, para quien este tipo de racionalidad es la que predomina en el capitalismo y que, llevada a su extremo, condujo al totalitarismo según el Círculo de Frankfurt: a la sociedad completamente administrada por el poder.

En Habermas, la acción instrumental es opuesta a la acción comunicativa, pues la primera pretende el éxito y la segunda el entendimiento argumentativo intersubjetivo; sin embargo, la acción instrumental queda fuera de las funciones del lenguaje, aunque se incluye como una de las formas racionales de la argumentación pues no trata propiamente de la verdad, sino de la eficacia. La defensa de la acción comunicativa se propone como cura, como terapia para evitar la cosificación de la sociedad y desertificación de la cultura intelectual generada en el sistema capitalista cuyos objetivos están puestos en las estrategias del mercado y la administración racional, y cuyo modelo explicativo más adecuado, según Habermas, es el sistema funcional autorregulado y tendiente al equilibrio, como sucede en el tráfico comercial capitalista.

Habermas no teoriza propiamente cómo se realizaría el proceso de desenvolvimiento de una comunidad ideal de interlocutores, pues todo planteamiento de fines y medios lo conduciría a considerar la acción comunicativa como una acción instrumental. Él no ha clarificado suficientemente la diferencia de una finalidad de “vida lograda” y la finalidad instrumental. La política de la democracia radical, que se propone a partir de la acción comunicativa y que desemboca en la defensa de los movimientos sociales (de género, ecologistas, pacifistas, estudiantiles, ambientalistas, de liberación sexual y de alternativas de vida, a los que habría que añadir el indigenismo y el neo-sindicalismo), sería solamente argumentativa-intersubjetiva y, como tal, presenta un *déficit* de medios y fines adecuados a su acción sociocultural. No posee una teoría de la *praxis* sociocultural que respalda este tipo de acción

en el lenguaje, como lo había considerado en su primera filosofía sobre *Conocimiento e interés*. Con respecto a los movimientos políticos, Habermas observa que sus programas son estrategias que se juzgarán por el cumplimiento eficaz o el éxito en sus objetivos, y desde el punto de vista práctico-moral, no podrían justificarse sino mediante acuerdo intersubjetivo²⁴.

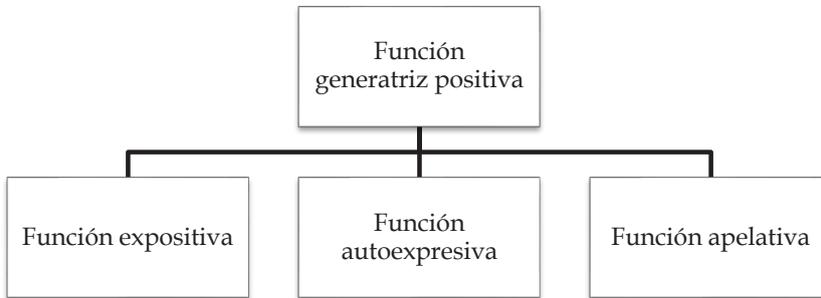
No obstante, la educación y los movimientos socioculturales no pueden explicarse exclusivamente con fines del cumplimiento exitoso y eficiente, como lo proponen el pragmatismo de Dewey y su correspondiente influencia en el primer Habermas con su tesis sobre los intereses sociales de la ciencia. Con la educación se busca formar el proceso de ilustración, incluyendo en la misma las renovaciones llevadas a cabo en la neo-modernidad. El niño y el joven no nacen ilustrados, la ilustración es un producto de la socialización, empero tiene sus raíces en las capacidades intelectuales de la especie humana. Para la educación no es suficiente la acción comunicativa, se requiere todo un proceso de *praxis*, una teleología de formación personal y sociocultural que implica, tanto las disciplinas pertinentes (filosofía y “ciencias de la educación”) como la acción misma de carácter político y educativo evaluado según los logros. Como lo ha planteado la primera filosofía de Habermas, las ciencias tienen un interés propositivo: una finalidad en el bienestar social de supervivencia que depende, en gran parte, de las investigaciones tecno-científicas; otra finalidad en las orientaciones político-sociales que proponen nuevas alternativas del cambio y la comprensión social y, por último, una finalidad de ubicación, comprensión y crítica cultural en las ciencias histórico-hermenéuticas. Las ciencias y las disciplinas normativas y valorativas, en general, expresan un interés social en la emancipación humana que conforma una función propositiva, pues tienen el papel de proyectar al futuro nuevas realizaciones socioculturales. No obstante, en la segunda filosofía de la acción comunicativa, Habermas no encuentra la manera de articular los intereses sociales

24 Incluso los procesos revolucionarios en favor del republicanismo, no podrían justificarse concluyentemente sin un planteamiento hipotético de anticipación de un acuerdo intersubjetivo. Entonces, concluye Habermas: “la reivindicada imperiosidad del ilustrador sobre aquel que aún hay que ilustrar es teóricamente inevitable, pero es al mismo tiempo ficticia [pues en la historia efectiva, el vencedor no ilustra propiamente al vencido] y está necesitada de autocorrección: en un proceso de ilustración solo hay participantes”. *Teoría y praxis*. Barcelona: Altaya, 1995, 48.

de saber con las funciones de la comunicación, pues esta perspectiva implicaría plantear el lenguaje desde el punto de vista de la praxis social a través de propuestas de transformación sociocultural.

En la terminología de Habermas, los fines de la educación y la formación de la personalidad como procesos teleológicos quedarían incluidos en la misma categoría de estrategia de comercio y administración, pues el sistema de acción comunicativa de Habermas no puede distinguir entre finalidad de *logros* en la formación personal y sociocultural, a diferencia de los objetivos de éxito. Es cierto que Habermas objetaría que la educación es una forma privilegiada de la acción comunicativa, pero la realidad empírica muestra que la educación no se encuentra propiamente en el estado ideal de la acción comunicativa; la educación es un proceso de maduración.

El ideal comunicativo podría ser una finalidad última que conlleva un proceso, junto con la capacitación vocacional. En la educación, la ilustración implica un proceso de interiorización que conlleva una disciplina escolar que se realiza a partir de propuestas sujetas tanto al debate intersubjetivo como a una labor de realización práctica. Para dar cabida al entronque con la acción, quizá, en vez de un ideograma triádico de las funciones del lenguaje, haya que proponer un esquema más complejo: tetraédrico. Es necesario agregar la *función generatriz propositiva* que abarcaría no solo la razón instrumental evaluada por el éxito y guiada por el interés de la utilidad (Weber, Dewey, Habermas), sino también la estructuración del entendimiento por medio de la coordinación de acciones (Piaget), y la praxis histórico-social (Marx). La educación de este modo se enmarcaría dentro de la praxis sociocultural evaluada por logros. Los logros expresan resultados y representan, gradualmente, la realización de fines, pero a su vez, se evalúan teniendo en cuenta la interiorización de competencias cognitivas, normativas y valorativas. Los logros, así como también las decepciones, configuran la personalidad de los individuos y los deberes concretos de la civilidad o, como lo denomina Hegel, la eticidad o la ética concreta referida a los deberes para con la sociedad civil, la familia y el Estado. Los logros también requieren ser sustentados argumentativamente, pues estarían orientados a la “promoción y a la calidad de vida”, y no simplemente al éxito.



Retomando los dos desarrollos más fecundos de la filosofía en el siglo XX, el giro lingüístico también debe ser articulado con la *praxis*. Para Habermas, la sociedad se presenta como una relación intersubjetiva y la justificación de la convivencia está cimentada en una pretensión de consenso práctico-moral. Pero con esta tesis se pierde el análisis del “concreto social” que ha sido el tema del marxismo. La sociedad no solo la conforman los agentes que hablan, ya que está condicionada por reglas e intereses estructurantes y cambiantes. Desde el análisis del habla, el “concreto social” solo aparece en la función expositiva en la que se describe objetivante el conocimiento²⁵. La praxis sociocultural involucra tanto una teleología con fines de logro democrático y de realización social como de los fines educativos. Si bien es justificable — como sostiene Habermas, la validez de la “convivencia” intersubjetiva no depende de los fines sino de acuerdos entrecruzados—, también es cierto que los simples acuerdos podrían quedarse en una situación que describiría bien un dicho popular: “el papel aguanta todo”. Para evitar esta situación se requiere una praxis que lleve a cabo las propuestas sociales y culturales que son presentadas como posibilidades y tareas expuestas en el lenguaje. Antes que una propuesta lingüística, la introducción de una función propositiva es un planteamiento político que pretende mostrar que el lenguaje nace con la acción ontogenética e histórica, así como todo proyecto personal y sociocultural es una

25 Desde otro punto de vista, el giro lingüístico también incluye la hermenéutica, que abre sentido en la historia de las ideas y de las concepciones del mundo —aunque no nos detendremos en este punto. El lenguaje ya no sería “instrumento” sino la morada del hombre, parafraseando a Heidegger. En la educación, esta escuela estaría representada por la pedagogía comprensiva y el método de mapas conceptuales, los cuales, a su vez, se proponen como proyectos y tareas crítico-culturales.

expresión del lenguaje que sale fuera de sí mismo hacia la acción en el mundo. En último término, el lenguaje es una manifestación sociocultural holística cuyas funciones se entrecruzan y se intersecan. Los teóricos intentan hacer abstracciones para hacer patentes los diferentes aspectos del lenguaje, pero es necesario tener en cuenta que dichas abstracciones son solo intentos por aclarar y explicar lo que hacemos y somos con el lenguaje.

El análisis de la pragmática del lenguaje no solo debe contemplar los actos de habla sino también sus formas de relación con la acción desde múltiples puntos de vista, como son la sicogénesis y la *praxis* sociocultural. El lenguaje es creado mediante la acción y, a su vez, él transforma el mundo y la educación.

La práctica se encuentra tanto en la génesis del lenguaje como en su repercusión sociocultural. Si para que sea aceptable la acción comunicativa, a su vez, se tiene que crear una cultura del debate forjada a través de la educación, esta se convierte en un fin, en una meta que se debe proseguir por medio de progresivos logros. Entonces, no basta el acuerdo intersubjetivo. Hay que luchar esta misma pretensión de consenso en el proceso histórico, lo cual significa que la *praxis* es una función generatriz del lenguaje tanto desde el punto de vista de su génesis, como de su teleología sociocultural. Cierta tradición considera que la filosofía ilumina los ideales de la educación de la humanidad. Así, para Husserl la filosofía en cuanto cuestionamiento y búsqueda del ideal de verdad “trae consigo, en el movimiento de formación cultural y su constante repercusión en la educación de los niños, una praxis universalmente transformada”²⁶. Sin embargo, desde un punto de vista pragmático, la tesis de Husserl se concretiza, pues como dice Dewey: “la educación es el laboratorio en el que llegan a concretarse y comprobarse las distinciones filosóficas”²⁷. Es decir, las filosofías se someten al reto de su aplicación en la educación, al mismo tiempo que tales ideales son su resultado. Esta dialéctica se resume en la tesis de Marx sobre Feuerbach: “el propio educador necesita ser educado”²⁸.

26 Husserl, La filosofía como ciencia estricta, 156.

27 Dewey, Democracia y educación, 276.

28 Karl Marx, “Tesis sobre Feuerbach”, en *Obras escogidas*. Moscú: Editorial Progreso, 1980, 27.