



Lenguaje y educación

UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

Rector

Mario E. Lozano

Vicerrector

Alejandro Villar

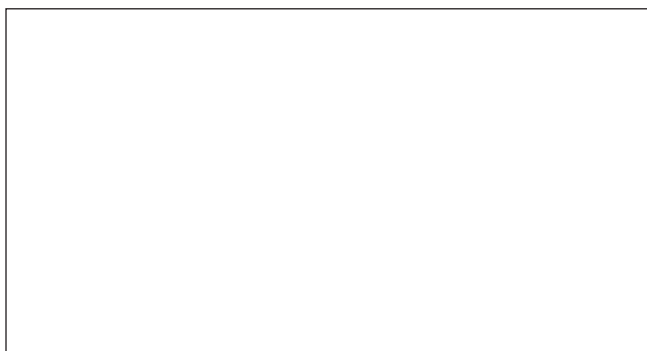
Lenguaje y educación

Virginia Unamuno



Bernal, 2016

Colección Cuadernos universitarios
Dirigida por Jorge Flores



© Virginia Unamuno, 2016
©, 2016
© Universidad Nacional de Quilmes, 2016

Universidad Nacional de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352
(B1876BXD) Bernal, Provincia de Buenos Aires
República Argentina

editorial.unq.edu.ar
editorial@unq.edu.ar

ISBN 978-987-558-

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina

ÍNDICE

Capítulo I. ¿Qué son las lenguas?	
Introducción	9
Lenguas y fronteras	11
Sobre dialectos, registros y otras formas de nombrar el uso del lenguaje	16
Primeras, segundas, terceras... lenguas	23
Del bilingüismo y otros ismos...	27
Capítulo II. Sobre cómo nos volvemos hablantes, Alejandro Raiter	
Adquisición del lenguaje y de las lenguas	31
¿Adquisición o aprendizaje?	32
Enfoque innatista (Noam Chomsky y Jerry Fodor)	34
Enfoque psicogenético (Jean Piaget)	43
Enfoque sociocognitivo (Lev Vygotski y Alexander Luria)	59
Un ejemplo particular: la adquisición del léxico	76
Un intento de integración: enfoque pragmático	84
Reflexiones finales	85
Capítulo III. Usar las lenguas	
La oralidad y la escritura	87
Los usos orales: materialidad y contextos.	92
Los usos escritos: materialidad y contextos	101
Aprender a escribir y a leer	115
Capítulo IV. Las lenguas en la educación	
Las lenguas y la definición de contextos de enseñanza y aprendizaje	125
Hablar para enseñar y aprender.	128

Las lenguas como objeto de la educación	138
Las lenguas como objeto de políticas educativas	143
Lenguas, educación y diversidad	149
Referencias bibliográficas y bibliografía	159

CAPÍTULO I ¿QUÉ SON LAS LENGUAS?

Introducción

La historia del lenguaje es larga y no hay pruebas contundentes que sostengan un punto inicial. Lo que sí sabemos es que este inicio está relacionado con la organización social, con la necesidad de compartir y de distribuir roles en la vida comunitaria. El lenguaje tiene su origen, pues, en el momento en que nos necesitamos unos a otros, y ha servido a la construcción de las relaciones sociales y a la supervivencia de la especie.

El cambio desde los primeros primates a los homínidos y de estos a los *homo loquens* (hombres que hablan) ha sido paulatino y se sitúa en períodos muy extensos de tiempo. No obstante, existiría un acuerdo general entre los investigadores sobre el origen del lenguaje, que lo sitúa entre los 100.000 y los 30.000 años a. C. La enorme extensión de este período ha sido cuestionada por diversas investigaciones, pero se justifica por el hecho de no contar con pruebas contundentes que puedan precisar dicho origen (Crystal, 1994; Bernárdez, 1999).

Aun así, cabe decir que lo que sí muestran diversas investigaciones sobre el origen del lenguaje es que este está relacionado con cambios en la vida social de la especie humana (vinculada en muchos estudios a otros cambios, por ejemplo, al control del fuego). Estos cambios también comportaron transformaciones en la alimentación y, consecuentemente, en la anatomía.

Se trataría de un proceso gradual, en el cual las competencias relativas al lenguaje fueron articulándose con el desarrollo de otras competencias, al mismo tiempo que el cuerpo fue adaptándose a tales

cambios. La postura erecta, el aumento de la masa cerebral y, específicamente, el cambio en la configuración del tracto vocal (la transformación de la laringe, que cambia al variar la posición de la cabeza; la flexibilización de la cavidad faríngea y la aparición de las cuerdas vocales) son algunos de los elementos que explican la aparición del lenguaje tal y como lo conocemos ahora.

Esto no quiere decir que antes no nos comunicáramos. Más bien significa que hubo un momento en que partes del cuerpo se fueron especializando para comunicarse de forma más eficaz. Gestos, gritos, dibujos, etc., pudieron haber sido formas de comunicación previas al lenguaje oral. Podrían haber sido empleados para coordinar actividades y transmitir de unos a otros el uso de herramientas. Crystal explica algo interesante para nosotros, personas incumbidas en las relaciones entre lenguaje y educación. Dice: “El lenguaje permite aprender el uso de herramientas y transmitir destrezas de un modo muy eficiente. Se ha propuesto que el aprendizaje de la utilización de herramientas y el del lenguaje son destrezas interrelacionadas” (Crystal, 1994, p. 290).

En suma, si bien no se sabe cuándo empezamos a usar el lenguaje como especie, podemos suponer que su empleo está relacionado desde siempre con el hecho de transmitir a otros, conocimientos, experiencias, habilidades y prácticas; es decir, con la socialización de las personas. En función de los cambios en la organización de los grupos, el lenguaje fue desarrollando su capacidad de representación simbólica y a medida que se hizo necesario pasó de funciones meramente pragmáticas –las cuales requerían un amplio conocimiento compartido entre los interlocutores (que tenían en común información sobre lo que se decía y se hacía)– a funciones más simbólicas, en las cuales ya no se requería, para poder hablar, compartir el contexto ni la actividad: se podía narrar cosas del pasado, relatar experiencias vividas por algunos –pero no por todos– los miembros de un grupo, explicar el uso de herramientas o dar instrucciones para hacerlas sin forjarlas en ese mismo momento. En este cambio de las funciones del lenguaje, también fue cambiando el lenguaje en sí mismo.

Lenguas y fronteras

La lectura del apartado anterior deja suponer que las investigaciones sobre el lenguaje implican diferentes disciplinas. La arqueología, la neurología, la psicología, la filosofía, la antropología, la medicina, etc., han contribuido con sus investigaciones a saber más sobre qué son las lenguas y cuáles son las condiciones para su aprendizaje y desarrollo. El interés por el lenguaje está documentado desde hace más de dos mil años, empero, la disciplina que toma específicamente como objeto el estudio sistemático del lenguaje, la lingüística, es relativamente nueva.

La preocupación por el lenguaje registrada, por ejemplo, entre los griegos, los romanos o los indios se basa, entre otras cosas, en la necesidad de dar cuenta de la diferencia encontrada entre las formas de hablar de los diferentes pueblos y de los cambios que sufrían las lenguas a lo largo del tiempo. El hecho de que las lenguas cambiaran llamaba y llama la atención de los estudiosos del lenguaje, quienes sentían la necesidad de dar cuenta de tales variaciones.

Si, como se dijo, el origen del lenguaje está vinculado con las prácticas sociales y de socialización, y, como se sabe, los grupos de los primeros humanos fueron dispersos, se supone que fueron desarrollándose diferentes formas de hablar desde el comienzo. Esto lleva a una de las características fundamentales del lenguaje: su variación.

Las lenguas cambian a lo largo del tiempo y a lo largo de diferentes territorios. No se trata solamente de territorios geográficos, sino también de otros tipos de espacios, por ejemplo, sociales. La diversidad intrínseca a las lenguas se sitúa normalmente en el uso. El nacimiento de la lingüística como disciplina está relacionado con la intención de explicar de manera “sistemática” el lenguaje. Esta sistematicidad se buscaba en el lenguaje, entendido como algo independiente al uso que las personas hacen de las lenguas. El *lenguaje-en-uso* se consideraba caótico.

Las categorías “lenguaje” y “lengua” son empleadas de manera diferente en lingüística. Para muchos autores, por ejemplo Bernárdez (1999), la palabra *lenguaje* se emplea tanto para describir lo que es común a todas las lenguas como para nombrar a la capacidad que subyace al uso del lenguaje; la palabra *lengua*, por su parte, se emplea para nombrar las formas en que el lenguaje se actualiza, toma forma

y se modifica, en cada grupo concreto que lo pone en uso. Para los fines de este libro, no obstante, *lenguaje* se emplea de manera general; y *lengua* para referirse a una parte del mismo, en relación con un determinado grupo. En el próximo capítulo ahondaremos en el concepto de lenguaje desde la perspectiva de la adquisición de lenguas.

La distinción clásica entre *lenguaje* y *lengua* tiene consecuencias también en la manera en que se organizan los estudios lingüísticos: por un lado, están quienes se ocupan de lo que es común a todas las lenguas y se preocupan por formular teorías o modelos explicativos generales, que den cuenta del lenguaje en un sentido genérico, como algo común a la especie humana; por otro lado, están quienes se ocupan del lenguaje en cada grupo y por la forma en que este lo emplea; es decir, por la forma en que las lenguas son utilizadas, en diferentes momentos, en situaciones diversas, con disímiles finalidades, etcétera. Para hacer referencia a este último aspecto del lenguaje, aquí emplearemos el concepto de *lenguaje-en-uso*. Así, nos diferenciamos de quienes estudian las lenguas de forma aislada de las prácticas sociales.

En esta preocupación teórica por el *lenguaje-en-uso* se basa el presente libro. Esta decisión parte de un supuesto inicial: que en el campo de la educación, los aportes de las disciplinas lingüísticas que se centran en el estudio del uso lingüístico pueden ser más relevantes para explicar las relaciones complejas entre el lenguaje y los procesos educativos. Pero de esto hablaremos más adelante.

Ahora quizá sirva pensar las lenguas en su variación en diferentes niveles. En un primer nivel, tomando el mundo como territorio global, tal vez sirva pensar en lo que distingue una lengua de otra. Si bien no se sabe cuántas lenguas se hablan en el mundo, es común escuchar y leer que son aproximadamente unas 6.000. ¿En qué radica la dificultad de establecer una cantidad exacta de lenguas humanas? En que la distinción entre lenguas muchas veces es algo complejo, sobre lo cual los lingüistas tienen poco que decir.

No se sabe cuántas lenguas se hablan en el mundo. Esto no solo se debe a la dificultad empírica de conocer del número de lenguas, sino en la dificultad de establecer límites entre ellas. Carme Junyent, lingüista dedicada a la tipología de lenguas y militante de la diversidad lingüística, explica que la clasificación de las lenguas del mundo y, en consecuencia, la contabilidad del número de lenguas que se ha-

blan actualmente, es una tarea compleja porque está mediada por la definición de lengua que los lingüistas –y los hablantes– utilizan (Junyent, 1999, p. 9).

La concepción de *qué* es una lengua ha variado a lo largo del tiempo, y está condicionada por circunstancias sociales, económicas, ideológicas, etcétera. En general, las lenguas se presentan en continuos de usos lingüísticos que son difíciles de fragmentar; es decir, si se toma en cuenta la manera en que la gente habla, muchas veces es difícil decidir si se trata de una lengua u otra. Frecuentemente, los lingüistas no se ponen de acuerdo sobre si determinados hablantes utilizan una lengua u otra. Se han empleado diversos criterios en esta delimitación a lo largo de la historia. Junyent (1989) sostiene que la mayoría de estos criterios son cuestionables porque se basan en prejuicios lingüísticos sobre qué es una lengua y qué no lo es. Un ejemplo de estos criterios que puede ser representativo de otros, es el número de hablantes:

Es todavía muy frecuente la idea de que una lengua con pocos hablantes es un “dialecto”. Naturalmente el número de hablantes, como criterio externo a la lengua, no puede ser de ninguna manera un fundamento para diferenciar una *lengua* de un *dialecto*. Además es necesario tener presente que lo normal son lenguas con pocos hablantes. Solo unas ochenta lenguas de las que se hablan actualmente tienen más de diez millones de hablantes y alrededor de doscientas cincuenta cuentan con más de un millón de hablantes. Por el contrario, se calcula que el 80% de las lenguas del mundo son habladas por menos de cien mil personas (Junyent, 1999, p. 10).

La delimitación entre lenguas es más fácil cuando se trata de situaciones particulares, como son las migraciones de pueblos de un lugar a otro o la localización de pueblos diferentes en un área compartida. Bernárdez (1999) agrega otro elemento interesante: la dificultad de saber cuántas lenguas se hablan en el mundo radica en la complejidad intrínseca a todas las lenguas por igual.

Las lenguas que podemos observar varían enormemente. El español y el chino son muy distintos uno de otro; el español y el inglés también,

pero bastante menos; el español y el italiano, el español y el gallego, el español de Madrid y el de Huelva [...] el de mi primo y el mío. No hay dos personas que hablen exactamente igual. Incluso una misma persona no habla igual a lo largo de toda su vida, ni en distintos momentos del mismo día. Al menos que definamos de alguna forma lo que es una “lengua” será imposible hacer un recuento. Y si entendemos el término de maneras distintas, los resultados del recuento lo serán también. Un problema es que existe un continuo, una diferenciación gradual, desde la lengua prácticamente idéntica a sí misma que utiliza una persona en su propia casa a lo largo del día, a la diferencia radical que separa el español del ikung (Bernárdez, 1999, p. 25).

El problema para distinguir una lengua de otra también está relacionado con la percepción que tienen los hablantes de compartir (o no) una lengua. Esto se explica por cierto sentimiento de pertenencia a un grupo u otro. Este sentimiento no es solo individual, sino que está políticamente construido y está mediado por ideologías.

Así, por ejemplo, la expresión *lengua china* se utiliza para denominar un conjunto de usos lingüísticos, muchas veces ininteligibles entre sí; es decir, distantes de forma tal que los hablantes de uno u otro grupo raramente se entienden entre sí. El español, por ejemplo, se refiere a un conjunto de hablas situadas a lo largo del mundo que comparten una ortografía en común, pero cuyos hablantes no siempre se podrían comunicar claramente de forma oral. La distancia lingüística usualmente se debe a distancias en las experiencias cotidianas de los grupos, más que distancias internas a los grupos. La pertenencia a la comunidad de hispanohablantes va más allá de los usos de las lenguas, porque es una construcción social ligada a procesos históricos y a decisiones políticas de mantenimiento de cierta referencia en común, por ejemplo, de una ortografía compartida entre las diferentes comunidades de habla hispana que permite compartir textos escritos.

La unidad de una lengua o su diferenciación (en más de una) se explica más por razones políticas, históricas, religiosas, etc., que por razones internas a las lenguas. Entre estas razones, se destaca la asociación entre lengua y organización política; es decir, por una creencia errónea que una lengua es tal si tiene un Estado (un país) detrás. Esta asociación entre lengua-Estado fue fundamental en la historia de la

forma en que se construyeron los estados-nación contemporáneos a partir del siglo XVIII. Esta asociación lengua-Estado fue también el punto de partida para homogeneizar territorios en los cuales históricamente se hablaba más de una lengua.

Aquí parece necesario introducir algunos conceptos más, por ejemplo, la noción de *variedades lingüísticas*. Como decíamos, usamos la palabra *lenguaje* para hablar de lo común entre las diferentes lenguas; y *lenguas*, como el conjunto de usos lingüísticos que asociamos comúnmente a cierta unidad. A estos usos lingüísticos que concretan las lenguas en la vida social, los llamaremos *variedades lingüísticas*. Lo importante de notar qué es lo que en verdad usamos al interactuar con otros y al pensar son *variedades*, porque las lenguas solo existen en su diversidad. La idea de *lengua* va más allá del uso concreto, cotidiano, cara a cara. Se refiere también a cierto consenso alrededor de que tales usos están relacionados con nuestra intuición de pertenencia a algo común, a algo que nos relaciona en tanto hablantes. Es decir, a cierta identidad colectiva. Este consenso es algo construido.

Quizá valga la pena poner aquí algún ejemplo. En la península escandinava se hablan diferentes lenguas, las cuales se corresponden con distintos estados. Las diferencias entre danés, sueco y noruego existen, pero no son tantas como para que la gente no se entienda entre sí, al menos en gran parte y en ciertos contextos de uso. No obstante, pocos dirían que se trata de la misma lengua. Muchos lingüistas, sí. La influencia de los cambios políticos en la historia de estos países y de los usos públicos de estas lenguas explica la percepción que tienen los hablantes de “hablar” cosas diferentes.

Por eso decimos que las lenguas son una construcción simbólica relativa a cierto consenso. Las *variedades lingüísticas*, por su parte, son los usos lingüísticos concretos, que materializan a través de rasgos verbales diferencias no lingüísticas, como puede ser: la edad, el género, el grupo social, el territorio, la situación de comunicación, la actividad, etcétera.

¿Por qué es importante insistir en la diferencia entre lengua y variedades lingüísticas? Porque durante mucho tiempo, las lenguas fueron consideradas “mejores” que las variedades lingüísticas —llamadas popularmente *dialectos*—, confundiendo el hecho de que al usar uno u otro término, nos referíamos a cosas diferentes. En este sentido, por ejem-

plo, el término *dialecto* fue empleado para hacer otras cosas: jerarquizar usos lingüísticos, identificando algunos –muchas veces los empleados por cierta clase social y en ciertas circunstancias– con “lengua” y dejando a los otros –los de otros grupos y circunstancias–, con “dialecto”.

Los “dialectos”, usados en el sentido de “menos que lengua”, sirvieron históricamente a diferentes formas de dominación. Quienes hablaban o usaban la “lengua”, pudieron imponer su forma de hablar como “la” buena forma, beneficiándose simbólica y materialmente de esa asimetría.

Aún hoy la diferencia entre “lengua” y “dialecto” sigue siendo empleada para beneficiar a unos pocos, a costa de crear en otros, una imagen negativa de sí mismos. Pensemos, por ejemplo, en el caso del inglés. A través de diferentes medios –incluidos en la llamada “industria cultural”– aún se impone la idea de que el “buen” inglés es el que se habla en el Reino Unido. Millones de familias invierten mucho dinero en que sus hijos aprendan este inglés, y valoran de manera especial si el profesor es un “nativo”, ya que consideran que los mejores libros son los hechos en Inglaterra y que los exámenes que realmente validan el conocimiento del inglés son los que se realizan en Cambridge, por ejemplo.

En el resto del mundo también se habla inglés. Pensemos en la India o en Pakistán, en donde es lengua oficial, o en numerosos países africanos u oceánicos cuya población la aprende y la usa cotidianamente en tanto que segunda lengua. A pesar de ello, desde el punto de vista dominante, estos son “dialectos”, y su aprendizaje no tiene el mismo “valor” que el del inglés hablado por ejemplo en Londres. La relación entre estas ideas sobre la diferencia entre “lengua” y “dialecto”, y los beneficios millonarios que deja al Reino Unido la llamada “industria de la lengua” no es casualidad.

Sobre dialectos, registros y otras formas de nombrar el uso del lenguaje

Como dijimos, los usos lingüísticos están distribuidos entre grupos y varían en función de los territorios, las situaciones en las que se emplea y las actividades que se llevan a cabo. Esta variación puede estu-

diarse y sistematizarse. Así, por ejemplo, se puede mostrar que en el Río de la Plata, se emplea más frecuentemente el sonido “Š” (como el que usamos para pedir silencio) que en el resto de la Argentina, en palabras como “lluvia”. Estas diferencias que notamos y que los lingüistas pueden ordenar y contar, son la base de la descripción de lo que denominamos variedades lingüísticas. Las *variedades lingüísticas* son, así, maneras particulares de usar las lenguas por parte de grupos o en función de la situación o de la actividad.

Sin embargo, se puede ser aún más preciso con las definiciones. Si el término *variedad lingüística* es general, podemos usar el término “dialecto” para las diferencias que podemos observar en el habla de los grupos según el territorio donde viven, su lugar en la estructura social o en función del nivel de escolarización de las personas; en relación con la edad, etcétera. El término *registro*, por su parte, se refiere a las formas particulares de usar las lenguas en relación con la situación en la que se habla o de la actividad que se lleva a cabo. Dialecto y registro pueden ser herramientas útiles para la descripción de lo que observamos sobre el habla en los procesos educativos.

La diferencia entre dialecto y registro puede también ser explicada en tanto que el primero hace referencia a las “variedades según el usuario”, mientras que registro, se refiere a las “variedades según el uso” (Hudson, 1980). Es decir, si los *dialectos* (geográficos, sociales, etarios, etc.) están relacionados con la identidad del hablante (de dónde viene, cuántos años tiene, nivel de escolarización, etc.), los *registros* están relacionados con la actividad que los hablantes llevan a cabo usando lenguas. Esta distinción, si bien es operativa, porque focaliza dos aspectos cruciales de la comunicación –el hablante y la actividad social–, muchas veces se hace compleja. Dialecto y registro son conceptos que a veces se solapan y que pueden ser difíciles de distinguir.

Ahora bien, la noción de registro ha sido empleada de forma habitual para dar cuenta de los usos particulares del lenguaje en relación con actividades concretas. Según Halliday (1982), quien propuso este concepto, cada registro podría ser relacionado con diferentes dimensiones de la actividad social en que se usa el lenguaje. Así, este autor distingue tres grandes dimensiones de dichas actividades: el campo, el modo y el tenor. El *campo* se refiere al propósito y la materia-objeto

de la comunicación; el *modo*, al medio a través del cual tiene lugar la comunicación –oral, escrita, multimodal, etc.–; y el *tenor*, a las relaciones entre los participantes.

Este modelo tridimensional para describir la actividad en relación con el uso del lenguaje corre el riesgo de presentar a la situación de comunicación de forma simplificada. Existen otros modelos de análisis de la comunicación más complejos, pero quizá más explicativos.

La etnografía del habla es una rama de la antropología lingüística que considera que para poder dar cuenta del lenguaje en su gran complejidad se necesita un estudio detallado de las situaciones en que se usa. La posibilidad de comprender el funcionamiento personal y social del lenguaje, según esta disciplina, dependería de describirlo y explicarlo en relación con descripciones y explicaciones del contexto de su uso.

Para ello, presenta un modelo de descripción del contexto que organiza unidades contextuales mayores (la comunidad de habla), intermedias (los eventos de habla) y menores (los actos de habla). Según esta disciplina, para dar cuenta del lenguaje, es imprescindible una descripción densa de las formas en que el lenguaje se interrelaciona con las características de tales unidades contextuales, tomando como eje central el análisis de los eventos de habla. En esta descripción consideran fundamental el uso de la etnografía (Gumperz y Hymes, 1972).

Los eventos de habla fueron definidos por Hymes (1964) como “aquellas actividades o aspectos de actividades directamente gobernados por reglas o normas para el uso de habla”. Son unidades de actuación que implican usos particulares del lenguaje.

En la identificación y descripción de estos eventos se consideran, por lo menos, nueve dimensiones: la situación, los participantes, los fines o metas, la forma en que se organizan los actos de comunicación, el tono (formal, informal...), los instrumentos (lenguas, gestos, dibujos, etc.), las normas sociales relativas a la participación social y que permiten la interpretación de lo que se dice y se hace, y los géneros; es decir, los formatos de actuación comunicativa.

La participación en estos eventos, en diferentes momentos de la vida social, nos hace aprender sus reglas y desarrollar recursos de participación social importantes, los cuales, en parte, son lingüísticos. Es decir, a lo largo de nuestra experiencia social vamos aprendiendo a actuar socialmente en estas unidades de participación social y a ha-

cerlo a través del lenguaje. Identificamos situaciones, sus metas, los instrumentos de comunicación idóneos o adecuados, etc. Según la etnografía del habla los aprendizajes lingüísticos están imbricados en la participación en eventos sociales que estructuran el lenguaje y lo hacen comprensible.

La membrecía en comunidades de habla comporta el reconocimiento de los eventos básicos de la misma y de las formas de habla que hacen posible la participación en los mismos. Como los eventos cambian, también lo hacen los usos del lenguaje que los miembros de una comunidad consideran adecuados o apropiados para cada uno de ellos. Esta diferencia en la participación social que se manifiesta en diferentes formas de usar el lenguaje es la base de las variedades lingüísticas.

Desde el punto de vista del uso lingüístico, a lo largo de la vida y en relación con la experiencia social los usos lingüísticos van articulándose en *repertorios verbales*. Un repertorio verbal está constituido por las *variedades lingüísticas* (lenguas, dialectos, registros) que se usan en una determinada comunidad así como por las constricciones implicadas en la elección entre ellas. Tales constricciones están ligadas a los eventos de habla. Dice Amparo Tusón (1994a):

La atención a la diversidad lleva a la formulación del concepto de repertorio verbal o lingüístico. Referido a la comunidad de habla, el repertorio verbal está constituido por todas las variedades lingüísticas (ya sean lenguas, dialectos o registros) que se usan en esa comunidad y a su distribución en ámbitos de uso, socioculturalmente definidos (familia, escuela, trabajo, comercio, iglesia, etc.). En lo que atañe a los individuos, el repertorio verbal se refiere al conjunto de recursos lingüísticos que los hablantes tienen a su alcance y usan para llevar a cabo sus actividades cotidianas como miembros de su grupo. Como los recursos son variados, se entiende que el individuo selecciona, elige, a la hora de comunicarse, y esa elección se considera significativa en sí misma porque desvela normas de uso colectivas (o transgresiones de las normas de uso) (Tusón, 1994a, pp. 50-59).

En el campo de la educación, todo esto puede ser relevante. Por un lado, en las instituciones educativas se enseñan lenguas y se usan len-

guas para enseñar (entre otras cosas). Fuera de dichas instituciones, en las disímiles instancias de educación formal y no formal, los usos lingüísticos son claves en la transmisión de patrones culturales y sociales; en la introducción de los “novatos” a las formas de participación e interpretación de lo que se dice y se hace en sociedad (o de lo que se debería decir y hacer en sociedad). Pero, además, a través de la escolarización, se transmiten algunas de las ideas fundamentales relativas a la pertenencia social de los hablantes; es decir, se “hace” la lengua, en el sentido que antes comentamos.

Las instituciones educativas son agentes fundamentales en la construcción de la pertenencia social y del consenso alrededor, entre otras cosas, de una lengua común. Además, participan en la ampliación de los repertorios verbales, poniendo a disposición de los aprendices nuevas experiencias, nuevos contextos de uso lingüístico y nuevas formas verbales, por ejemplo, contextos que exigen el uso autónomo o el uso descontextualizado del lenguaje. Al mismo tiempo, a través de la escolarización se establecen y se mantienen fronteras, como aquellas que diferencian a las variedades entre sí, y muchas veces se las jerarquizan. De algunas de estas variedades versa el próximo apartado.

Variedad estándar y variedad escolar

Si, tal y como se afirma en este texto, todas las lenguas se presentan en la vida social a través de usos variados del lenguaje que constituyen lo que denominamos variedades lingüísticas, no todas ellas tienen el mismo prestigio ni todas son utilizadas en los ámbitos de uso, en los eventos ni para realizar los actos comunicativos que son valorados como “importantes” en una comunidad. Hudson (1980) propone distinguir entre *variedad estándar* y otras variedades, ya que la primera es producto de una construcción muchas veces deliberada que la constituye en lengua de referencia común para una comunidad o un país. Estas acciones deliberadas sobre los usos lingüísticos para constituir las en variedad estándar es lo que se llama *planificación lingüística*.

La planificación lingüística se refiere al conjunto de operaciones que realizan las instituciones gubernamentales, las organizaciones so-

ciales, los medios de comunicación, etc., para difundir una determinada variedad como legítima a determinados grupos y actividades. Entre estas operaciones destacan la selección de ciertos rasgos lingüísticos (entre muchos posibles) como legítimos para la escolaridad, por ejemplo, la edición de diccionarios y gramáticas de referencia (para las actividades educativas, por ejemplo) –operación llamada “codificación”–, la creación de manuales de estilo lingüístico por parte de los medios de comunicación o las agencias gubernamentales, la difusión de dicha variedad como “neutra” para las actividades consideradas de prestigio en una comunidad, la creación de un sistema de escritura basado en esa variedad, etcétera.

Como se dijo, no hay nada intrínsecamente mejor a las variedades “producidas” por la planificación lingüística que en otras. No obstante, a través de su uso por parte de ciertas instituciones y para la realización de ciertas actividades que gozan de prestigio social, estas variedades van adquiriendo un estatus que la diferencia de otras, y cierto grado de “anonimidad”; es decir, van siendo difundidas como si no estuvieran relacionadas con determinados grupos sociales ni con prácticas comunicativas particulares. De alguna manera, no solo son promocionadas como ajenas a su origen social y empiezan a ser consideradas “transversales” a diferentes grupos sociales (Woolard, 2007).

Esta construcción del anonimato y de la transversalidad no es ajena a otros procesos sociales, en los cuales ciertos hablantes imponen su forma de hablar como “correcta” o “adecuada” para la realización de actividades de cierto prestigio, como pueden ser las involucradas en la educación formal, la comunicación mediática, etc. Se trata de una de las aristas de las relaciones (y tensiones) relativas al poder entre grupos y entre comunidades.

Ahora bien, esta variedad estándar al ser considerada la “adecuada” para ciertas actividades con prestigio social (al menos, en una escala general) se constituye en uno de los objetos centrales de la educación lingüística; es decir, en gran parte, la educación formal se encarga de enseñar y de evaluar el uso escrito y oral de esta variedad, sin que muchas veces seamos conscientes de este hecho.

Cabe tener en cuenta que, no obstante, el uso de esta variedad es más habitual o más cotidiana para unos grupos que para otros. Como decíamos, los hablantes aprenden a actuar verbalmente a través de su

socialización en comunidades de habla y en relación con su experiencia social. La participación en diversos eventos de habla sienta las bases en la constitución de repertorios de habla, que constantemente se amplían y se reorganizan. Para los miembros de ciertos grupos sociales (por ejemplo, los de niveles medio y alto de educación formal o pertenecientes a los sectores medios profesionales), el contacto con los rasgos lingüísticos presentes en la variedad estándar comienza en la primera niñez, muchas veces a través de actividades comunicativas que luego son recuperadas de algún modo en las prácticas escolares. Un ejemplo clásico es la lectura de cuentos antes de ir a dormir. Otro es la conversación al final del día que recapitula acciones pasadas y que se articula sobre temas previamente pactados entre los interlocutores.

Estos eventos cotidianos, que implican usos particulares de las lenguas, forman parte de la vida familiar de ciertos sectores sociales, pero no de todos. Las prácticas escolares los recuperan en sus actividades cotidianas y los consideran propios también de la vida escolar. Piénsese por ejemplo en las actividades de lectura con niños pequeños o en las tareas dedicadas a la narración oral o escrita que se producen en las aulas.

Para otros sectores sociales en los cuales este tipo de eventos en donde se usa el lenguaje no es habitual, la participación en este tipo de formatos en que se usa el lenguaje de forma particular, se produce a partir del ingreso a la escolaridad formal. Esto marca una diferencia importante en la manera en que diferentes grupos sociales se relacionan (se apropian) de la variedad estándar. Si bien, tal y como se muestra, existen relaciones fuertes entre los usos lingüísticos considerados parte de la variedad estándar y la educación formal, no es posible identificarlas completamente. Por ello, en la literatura especializada también se habla de *variedad escolar*. La variedad escolar comprendería los usos particulares del lenguaje que se producen en las actividades propias de la enseñanza y del aprendizaje en contextos de educación reglada.

Si bien sobre este tema se ahondará más adelante, es necesario decir aquí que, si –tal y como se sostiene a lo largo de estas páginas– los usos lingüísticos varían en función de rasgos propios de los interlocutores y de las actividades en que estos participan, es esperable que

en el contexto escolar, en el cual los actores obtienen roles particulares que definen su actuación comunicativa y en el que se realizan actividades diferentes o particulares, tales usos del lenguaje tengan características propias que pueden ser estudiadas sistemáticamente.

La variedad escolar puede considerarse, *grosso modo*, como el conjunto de rasgos lingüísticos y comunicativos valuados como adecuados para las actividades propias de la educación formal. El estudio de las interacciones en las aulas de diversos lugares del mundo muestra justamente que en occidente gran parte de los formatos educativos que se proponen a niños y adultos en el marco escolar se basan en situaciones que se deben resolver a través del uso oral o escrito del lenguaje. Estos estudios también muestran que para que la actuación comunicativa de niños y adultos en las aulas sea considerada adecuada, estos han de emplear formas lingüísticas particulares, tanto cuando escriben como cuando hablan.

Estas formas lingüísticas y comunicativas son reguladas a través de la interacción con los docentes de forma explícita o implícita. En estas regulaciones se produce (o se podría producir) aprendizaje y, por lo tanto, cambios en los repertorios verbales de los estudiantes. Tales aprendizajes se muestran efectivos si lo nuevo no se opone a lo que ya se tiene (en términos de legitimidad social, por ejemplo), sino que se suma, se relaciona y se reconoce la múltiple validez de las diferentes formas de hablar y comunicar posibles. El reconocimiento del carácter social del valor que damos a las formas lingüísticas y comunicativas en interacción con otros nos permitiría revisar las etiquetas de “correcto” e “incorrecto” que ponemos. La noción de repertorio verbal parece productiva en este sentido. Permite reconocer las relaciones entre formas y eventos, situando la experiencia como eje de los cambios de disponibilidad de las formas verbales, y considerar el carácter social e ideológica de las mismas.

Primeras, segundas, terceras... lenguas

Como decíamos, la etnografía del habla postula que en situaciones sociales, los hablantes disponemos para comunicarnos de repertorios de formas verbales, que se van modificando a lo largo de la vida a tra-

vés de la interacción con otras personas y en la medida en que usamos el lenguaje para participar y resolver actividades sociales. En el apartado anterior, por ejemplo, hacíamos mención de los usos particulares que parece exigir la escuela a sus miembros. Estos repertorios pueden estar formados por rasgos verbales y no verbales que reconocemos –en su variación– como parte de una sola lengua; o, por el contrario, pueden estar compuestos por formas verbales y comunicativas de más de una lengua.

Este es el caso más habitual, ya que lo más común para la mayoría de las personas del mundo es el uso de más de una lengua, porque participan en comunidades multilingües (en donde se usan habitualmente más de una lengua), porque aprenden una lengua diferente a la que hablan en sus familias o en su paso por la escolarización.

Estos repertorios bilingües o multilingües que van construyéndose a lo largo de la vida de las personas están formados por formas lingüísticas variadas que, como se dijo, se adscriben a una u otra lengua, o a más de una. Desde el punto de vista de quienes usan las lenguas, esto no tiene por qué ser importante, ya que cuando todos los miembros de alguna comunidad son hablantes de más de una lengua, la alternancia de una lengua a otra, o la mezcla de diferentes lenguas son comunes y muchas veces, se hace de manera inconsciente.

Sin embargo, en el sistema escolar, es común que las diferentes lenguas reciban etiquetas, que de algún modo las clasifican y las categorizan. Nos referimos en este caso a las denominaciones “lengua materna” y “lengua extranjera”, por un lado; “primera lengua”, “segunda lengua” y “tercera lengua”, por otro.

La noción de “lengua materna” fue una etiqueta utilizada durante mucho tiempo para hacer referencia a la lengua aprendida en los contextos de primera socialización; es decir en el seno familiar o comunitario. Fue una etiqueta clave en los debates poscoloniales en relación con la educación, ya que frente a los modelos educativos que defendían la educación en la lengua colonial (por ejemplo, en África o en América), se propuso repensar la enseñanza a través del uso de las lenguas maternas.

Aún hoy sigue siendo un debate interesante y apasionado, especialmente en contextos en los cuales la lengua oficial de un país no es la lengua común de sus ciudadanos. Desde la década de 1950, orga-

nizaciones internacionales como la Unesco se han encargado de fomentar investigaciones y políticas destinadas a poner en evidencia las ventajas sociales e individuales de enseñar en la lengua materna de niños y de familias. Esto no siempre fue evidente a lo largo de la historia.

No obstante, la etiqueta *lengua materna* ha sido cuestionada desde diferentes puntos de vista. Por un lado, tal y como señala la lingüista Skutnabb-Kangas (1988), se trata de una noción compleja que no solo hace referencia a la lengua aprendida en primer término, sino también, a la lengua con la cual una comunidad se identifica o es identificada, independientemente del momento en que ha sido aprendida.

En una encuesta realizada en la provincia del Chaco (Unamuno, 2012) a estudiantes de nivel terciario provenientes de las comunidades indígenas qom o toba, se les preguntaba si se consideraban bilingües. Muchos de ellos provenían de comunidades en las cuales la lengua qom había sido desplazada por el español. Sin embargo, respondían que sí, que se consideraban bilingües porque hablaban castellano y estaban aprendiendo su lengua materna. La lengua materna, en este caso, hacía referencia a la lengua comunitaria, de referencia de su colectivo, más que a la lengua aprendida en el seno familiar. La etiqueta *lengua materna* también fue criticada porque de algún modo connota un modelo familiar particular, en el cual la figura materna es la transmisora de la lengua, y deja de lado otras posibilidades, como por ejemplo, el caso de familias en las que la lengua transmitida a los hijos no sea la de la madre si no la del padre, la abuela, el tío o la prima. Es decir, implícitamente divulgaba un modelo familiar y de transmisión de la lengua particular como común.

En el sistema educativo lo habitual es que se emplee la noción de lengua materna en oposición a otra etiqueta, la de lengua extranjera. Si la primera se emplea para hacer referencia a la lengua aprendida en la primera socialización, la segunda se refiere a aquella lengua aprendida en otras etapas de socialización, especialmente a las escolares. La etiqueta “extranjera”, por su parte, implica que la otra lengua sea “la del país”; es decir, pone en relevancia una frontera política.

La “extranjería” a veces también se hace problemática. Dos casos pueden ilustrar este tema: por un lado, es común escuchar o

leer sobre el español como lengua extranjera (ELE). En las academias de lengua o en las universidades, se ofrecen cursos de ELE destinados a personas extranjeras que residen en la Argentina. Aquí, la etiqueta “extranjera” no hace referencia a la lengua, sino a quienes la estudian. El segundo caso es el de la lengua portuguesa en las escuelas de las fronteras entre la Argentina y Brasil. Para muchos niños que se escolarizan allí, el portugués no es una lengua extranjera; más bien es la lengua de los vecinos, de la tele y en muchos casos, la lengua de casa.

La segunda tanda de etiquetas utilizadas para clasificar las lenguas en el sistema escolar se basa en cierta cronología de adquisición y aprendizaje. Así, la noción de primera lengua hace referencia a la lengua adquirida en la primera socialización, dejando el lugar de segunda lengua (tercera, cuarta, etc.) a las aprendidas posteriormente. En muchos contextos en los cuales se emplean cotidianamente más de una lengua, este orden cronológico no tiene sentido, porque muchos hablantes bilingües o plurilingües ni siquiera son conscientes de qué lengua aprendieron primero ni cuándo, porque muchas veces estos aprendizajes se producen de forma simultánea.

Como se ve, estas etiquetas pueden ser *problematizadas* y *problemáticas*; por ello, quizá si se emplean, vale la pena hacerlo con cautela, tomando en cuenta algunos criterios que se emplean en su descripción. El cuadro 1 puede ser útil en este sentido.

En el cuadro 1 hay tres variables que pueden considerarse a la hora de comprender las etiquetas que usamos para las lenguas en el sistema escolar. En primer lugar, como se dijo, se tiene en cuenta la cronología; es decir, el orden temporal del aprendizaje de las lenguas; en segundo lugar, la presencia más o menos preponderante de una lengua en el entorno; en tercer lugar, la frecuencia de uso de las lenguas; es decir, si se trata de lenguas empleadas cotidianamente o excepcionalmente; en cuarto lugar, los contextos de aprendizaje; es decir, si se aprendió en contextos bilingües (donde el uso de más de una lengua es habitual) o en contextos artificiales (como puede ser simplemente una clase de *lengua X* en la escuela, la academia de idiomas, etcétera).

Cabe por último considerar que estas etiquetas (y sus descriptores) son provisorios, ya que para poder dar cuenta del lugar de las len-

Cuadro 1. Lenguas primeras, segundas y extranjeras: criterios de descripción

<i>Lenguas primeras</i>	<i>Lenguas segundas</i>	<i>Lenguas extranjeras</i>
Aprendidas en entornos de socialización primaria		Aprendidas en entornos de socialización secundaria
Presentes en la vida cotidiana		Ausentes (o poco presentes) en la vida cotidiana
Usadas cotidianamente	Usadas excepcionalmente	
Aprendidas en contextos bilingües		Aprendidas en contextos artificiales (puntuales)

guas en una comunidad, institución, escuela, etc., sería necesario una investigación sociolingüística que situara a las diferentes lenguas en los repertorios de las comunidades y personas en cuestión.

Del bilingüismo y otros ismos...

Las diferentes etiquetas empleadas en el sistema escolar para nombrar las lenguas puede ser una entrada interesante a algunos fenómenos que se producen en la escuela contemporánea. Enumeremos algunos puntos para discutir: *a)* la oferta de programas educativos bilingües es cada vez mayor; *b)* la introducción de una lengua extranjera, generalmente inglés, en la escolaridad se produce cada vez más temprano; *c)* la presencia de niños que hablan lenguas diferentes al castellano es cada día más visible en las escuelas.

En estos tres casos hay elementos que podemos utilizar para hablar de las lenguas en las escuelas y para poder empezar a entender algunas cuestiones relativas a la relación entre lenguas y educación. Quizá sirvan también algunos datos extraídos del último censo de población y vivienda del año 2010 realizado por el INDEC. Veamos.

- El 2,4% de la población argentina se reconoce como perteneciente a alguna comunidad indígena, en muchas de las cuales se hablan lenguas diferentes al castellano o variedades del castellano distan-

tes altamente de la variedad estándar. Según Messineo y Cuneo (2006), entre estas lenguas, destacan: el quechua (variedad andina y variedad santiagueña), el guaraní (variedad paraguaya y variedad correntina), chiriguano-chané, mbyá, wichi, chorote y nivacle, qom (o toba), mocoví, pilagá, vilela, tehuelche y mapudungun (o mapuche).

- El 4,5% de la población argentina nació en el extranjero, mayoritariamente en los países limítrofes (casi el 70% del total de personas nacidas fuera de la Argentina). Paraguay, Bolivia, Chile, Perú, Italia y Uruguay son los países de origen de la amplia mayoría de personas que se dicen extranjeras en el censo. Todos estos países, a excepción de Uruguay, se caracterizan por ser bilingües o multilingües. Así, por ejemplo, en Paraguay, tanto el castellano como el guaraní son sus lenguas oficiales, y la mayor parte de su población se reconoce como bilingüe, aunque también se hablan otras lenguas. Bolivia reconoce como lenguas oficiales, además del castellano, 37 lenguas indígenas habladas en este país; en Perú se hablan más de 40 lenguas y más del 20% de la población habla alguna lengua indígena, mayoritariamente quechua y aymara; en Chile, más del 4% de la población se reconoce como miembro de una comunidad indígena; en Italia, más de la mitad de su población se reconoce como hablante de otra lengua o variedad dialectal diferente al italiano.
- Casi el 70% de los mayores de 5 años ha pasado por la escolaridad formal en algún momento de su vida. Cerca del 50% de los niños que están escolarizados en la Argentina reciben clases de lenguas extranjeras en educación primaria y el 80% en las escuelas secundarias.

En su conjunto, estos datos nos muestran un panorama complejo en el que la mayoría de las personas que conocemos han tenido a lo largo de su vida contacto con más de una lengua y muchas de ellas las emplean de alguna forma en su vida cotidiana. Hay quienes lo hacen más, y otros lo hacen de forma excepcional. No obstante, podemos considerar que, de algún modo, la mayoría de las personas que conocemos son bilingües o plurilingües, aunque el uso que hagan de las lenguas que conocen o están aprendiendo sea muy diferente.

Pero volvamos a los repertorios comunicativos. Desde el punto de vista de la *lingua-en-uso*, como se dijo, las lenguas son recursos para la comunicación, el pensamiento, la creatividad, la identidad, etc., articulados en repertorios. Estos repertorios son puestos en juego para resolver situaciones de comunicación. En estas situaciones, estos recursos verbales se valúan; es decir, adquieren un valor. En las sociedades contemporáneas, estos repertorios están compuestos por recursos muy disímiles y son de naturaleza fragmentaria. Esto implica que no siempre podemos hacer o decir las mismas cosas con las lenguas o variedades que conocemos o que nos rodean; más bien, somos capaces de hacer o decir cosas diferentes con cada una de ellas.

En todo caso, siguiendo a Lüdi y Py (2009), podemos decir que las sociedades contemporáneas se caracterizan por ser, en alguna medida, plurilingües. La noción de plurilingüismo viene a describir justamente el carácter heterogéneo –desde el punto de vista lingüístico– de la comunicación social actual. La mayoría de las personas nos enfrentamos a textos escritos, canciones, anuncios, etc., que emplean lenguas diferentes. Al interpretarlos, al producirlos, no solamente ponemos en juego lo que sabemos de esas lenguas (su vocabulario, su gramática, su pronunciación, etc.), sino también lo que sabemos sobre su valor social. Piénsese, por ejemplo, en las publicidades televisivas en donde se usa el portugués (para ser “divertido” o “fiestero”), el francés (para ser chic o exclusivo), el inglés (para ser cosmopolita), el italiano (para ser familiar o romántico), etcétera.

Si bien es cierto que, de alguna manera, la mayoría de las sociedades contemporáneas se caracterizan por ser plurilingües, existen sociedades que son oficialmente plurilingües o bilingües. Como se señaló, países como Paraguay o Bélgica reconocen dos lenguas como oficiales, y su sistema educativo contempla la enseñanza de diferentes lenguas desde el inicio del mismo. Hay países plurilingües, como Suiza, Bolivia y Ecuador, en donde se reconocen más de dos lenguas como oficiales, y en donde la legislación prevé la enseñanza en diferentes lenguas a través del sistema educativo.

En diferentes países, las lenguas son reconocidas de diferentes maneras por el Estado y por el sistema educativo formal. Algunas están presentes en el currículum (como por ejemplo, los idiomas que llamamos lenguas extranjeras) y otras, no (la mayoría de las lenguas

indígenas en Argentina, por ejemplo). En cada caso, se toman decisiones respecto de qué lengua enseñar en las escuelas y cuándo hacerlo. Estas decisiones forman parte de lo que se conoce como políticas lingüísticas. Las políticas lingüísticas están relacionadas con la historia y marcadas por los proyectos nacionales, regionales e internacionales de los estados.

Pensemos, por ejemplo, en las lenguas extranjeras en la escuela pública argentina. Nuestras madres o abuelas tenían francés como lengua extranjera. Luego, esto cambió, y ahora cuando pensamos en una lengua extranjera en la escuela, normalmente pensamos en el inglés. Actualmente, existe una ley que establece la obligatoriedad de la oferta de enseñanza de la lengua portuguesa en la Argentina, en correspondencia con una ley que establece la obligatoriedad de la oferta del castellano en Brasil. Este nuevo marco normativo, relativo a la enseñanza de otras lenguas en la escuela, está relacionado con las actuales políticas de integración regionales.

CAPÍTULO II SOBRE CÓMO NOS VOLVEMOS HABLANTES

Alejandro Raiter

Adquisición del lenguaje y de las lenguas

Todos los seres humanos hablan o pueden hablar y comprender lo que se les dice dentro de su comunidad, salvo que estén gravemente enfermos, que sufran de alguna patología lingüística. No conocemos ningún pueblo en el mundo –ni tenemos registrado ninguno en la historia ni en la antropología– que no posea un complejo sistema de signos –vocálicos, gráficos, gestuales, icónicos– para comunicarse entre sí, relatar sus tradiciones, expresar sus creencias, transmitir la experiencia propia y de generaciones anteriores a las generaciones venideras, etcétera. Es evidente, sin embargo, para cualquier observador, que los recién nacidos no saben hablar, así como que suelen pronunciar sus primeras palabras entre los 12 y 18 meses de vida, que ya son hablantes competentes aproximadamente a los tres años –aunque cueste entenderlos– así como que a los cinco años ya pueden comportarse como adultos en lo que a interacciones lingüísticas se refiere.

¿Qué sucede, entonces, entre el nacimiento y el tercer año de vida? Ninguna persona se ocupa especialmente de que los niños hablen, simplemente estos lo logran; incluso se les habla antes de que puedan entender. La adquisición del lenguaje se da de modo espontáneo, en el sentido en que no es necesario –ni facilitador– que los adultos se (pre)ocupen especialmente por esto.

Llamamos *adquisición del lenguaje* al conjunto de procesos cognitivos y sociales que realizan los niños para convertirse en hablantes competentes de su comunidad.

En este capítulo veremos los tres enfoques más importantes en la actualidad para el estudio del lenguaje: el enfoque innatista, el psico-

genético y el sociocognitivo. Repasaremos sus supuestos y metodología. Finalmente expondremos –a modo de ejemplo– la adquisición de un subsistema especial dentro del fenómeno general de adquisición del lenguaje: la adquisición del léxico.

¿Adquisición o aprendizaje?

Los seres humanos, *homo sapiens*, son productos de la naturaleza. Comparten con los primates una gran parte de información genética, el 98,77% del genoma humano es idéntico al del chimpancé. La información genética supone una serie de habilidades y disposiciones innatas para cada especie: nadie le enseña a los jazmines a florecer ni a las arañas a tejer sus redes. Todo lo que los humanos han hecho desde que habitan la tierra está posibilitado por su información genética, es decir que se desarrollaron –en sociedad– a partir de esa capacidad: construyen viviendas, abrigos, ciudades, medios de locomoción, etcétera. Solemos decir que los gatos o los delfines son muy inteligentes, pero los primeros deben limitarse a cazar ratones y pájaros o a parasitar a los humanos; los delfines no pueden salir del agua, ni construir casas, ni abrigarse. La única especie que ha modificado su hábitat es el *homo sapiens*.

Sin embargo, así como los seres humanos tienen una interesante información genética que les ha permitido importantes aprendizajes y logros, también tienen grandes limitaciones, precisamente por esa misma información que caracteriza a la especie y que nos podemos tomar la libertad de llamar genoma humano. Por ejemplo, no tiene forma de aprender a respirar debajo del agua, ni a volar, sin usar los artefactos que ha inventado. Por inteligente que se considere no puede combatir a determinados predadores, como virus y bacterias, sin utilizar otros instrumentos que también ha inventado. Estos inventos han sido realizados por la humanidad como tal: no son resultado de un aprendizaje individual en particular. Lo que queremos decir es que el lenguaje es tan propio y especial de la especie como caminar en dos piernas y tener el pulgar enfrentado, y que no fue “inventado”, como sí lo fue, por ejemplo, la escritura.

El lenguaje parte de una de las informaciones genéticas de la es-

pecie, es una propiedad diferencial del *homo sapiens*. Por este motivo es que se suele hablar de adquisición del lenguaje y de aprendizaje de las lenguas.

El lenguaje como tal es una propiedad de los seres humanos: ninguna otra especie la tiene. Muchas veces esta afirmación suena muy extraña porque observamos que otras especies poseen complejos sistemas de señales que utilizan los miembros individuales para comunicarse entre sí: todos los primates, perros y gatos, delfines, ballenas, abejas, pavos reales, etcétera. Sin embargo, no debemos confundir lenguaje con comunicación, aunque sea obvio que el lenguaje es usado para la comunicación interindividual entre humanos.

El lenguaje humano se caracteriza porque, a partir de una cantidad muy pequeña de sonidos distintivos o fonemas –entre 23 y 47 según los últimos relevamientos–, puede producir infinitos significados. Pensemos en la maravilla del español de la Argentina que con solo 25 sonidos distintivos cubre todas las variedades, tanto americanas y africanas como peninsulares. Con esos 25 sonidos, en limitadas combinaciones, decimos todo lo que queremos y comprendemos todo lo que nos proponen. El baile de las abejas puede ser muy interesante y complejo, pero solo les sirve para indicar la dirección en que se encuentran las flores que han encontrado; los perros solo indican peligro, tristeza, miedo o afecto, los pavorreales su intención de buscar pareja. En otros términos, los significados que utilizan estas especies están absolutamente restringidos, en general, a unas pocas situaciones que están relacionadas con la reproducción y la supervivencia. Algunos investigadores, después de años de entrenamiento, han podido enseñarles a gorilas, chimpancés y macacos entre nueve y doce palabras; comparados estos logros con las –al menos– cuarenta mil palabras que conoce cualquier ser humano adulto –escolarizado o no escolarizado– no hace más que confirmar la exclusividad lingüística para el *homo sapiens*.

Limitar las funciones del lenguaje a la comunicación es perder parte de la riqueza de este. Solo los humanos hablan pero casi todas las especies mantienen sistemas de comunicación entre sus miembros, más o menos sofisticados. El celo en los mamíferos o el canto de las aves constituyen ejemplos contundentes. La comunicación en el *homo sapiens* tampoco está limitada al uso del lenguaje: la mirada, el

contacto físico, el aumento del volumen de los sonidos que emite, algunos movimientos corporales, son claras muestras de ello. Es más, estas acciones las comparte con todos los primates y con muchos otros mamíferos. En determinadas situaciones comunicativas un gesto puede ser más eficaz y menos ambiguo que un enunciado.

El lenguaje es mucho más que un instrumento de comunicación: es una herramienta cognitiva que permite que los humanos clasifiquen el mundo, lo entiendan de algún modo, y lo puedan cambiar. Los humanos tienen lenguaje y es la única especie que ha cambiado el entorno en el que apareció. Los antropólogos solían atribuir al pulgar invertido la capacidad de fabricar herramientas del *homo sapiens*. Sin que neguemos la importancia de ese dedo, no parece importante para imaginar, diseñar y fabricar computadoras o teléfonos celulares: es el lenguaje el que nos permite “ver” en la mente lo que queremos hacer, lo que todavía no existe. Ahora nos parece muy obvio hablar de cosas como vivienda, pero debemos imaginarnos qué pasaba cuando los primeros homínidos debían pelear con un oso para poder usar una cueva; de la cueva pasamos a la vivienda con lavarropas, microondas y plasma. De modo que veremos que el proceso de adquisición del lenguaje está vinculado con otros desarrollos: cognitivo, de la conciencia, de la inteligencia.

En este caso estamos hablando de lenguaje como la capacidad mental hereditaria de internalizar las reglas de una gramática. Las personas no “hablan” lenguaje, por el contrario, hablan dialectos particulares, el dialecto particular de la comunidad lingüística en que nacen y viven sus primeros años de vida. Para simplificar la exposición y los ejemplos hablaremos de aprendizaje de las lenguas, pero no debemos olvidar que una lengua como el español está conformada, en realidad, por muchos dialectos que se reconocen como españoles. A continuación presentaremos diferentes enfoques que explican la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de las lenguas particulares.

Enfoque innatista (Noam Chomsky y Jerry Fodor)

Se trata básicamente del enfoque que hemos estado desarrollando. Por supuesto para esta escuela el lenguaje es innato, propiedad genética

de la especie. Si bien existen muchas lenguas particulares que a primera vista pueden parecer muy diferentes por la sencilla razón de que el hablante de una no entiende la otra (por ejemplo, si un hablante monolingüe de español escuchara hablar en turco, ni siquiera captaría dónde comienzan y terminan las palabras), las lenguas humanas son, en realidad muy similares entre sí. Por ejemplo –además de utilizar un conjunto muy limitado de sonidos– todas las lenguas humanas tienen palabras, todas las lenguas humanas utilizan oraciones y comparten muchas categorías gramaticales como sustantivos, verbos, modificadores, adverbios, etcétera. Ninguna lengua viola estos principios universales aunque en superficie parezcan muy diferentes. Si prestamos atención nos daremos cuenta de que en nuestra propia lengua materna tampoco se oyen pausas entre palabras: reconocemos las palabras porque ya las conocemos, no porque las podamos percibir aisladas dentro de un enunciado. Todos los seres humanos aprenden su lengua a la misma edad, es decir, las etapas del proceso de adquisición son idénticas; no existen lenguas más fáciles o más difíciles para los niños nativos del lugar que fuesen. Como dijimos, comienzan a decir sus primeras palabras alrededor del primer año, son hablantes competentes a los 3 años y a los 5 años ya han completado la gramática de la lengua materna. Este proceso se da de modo independiente de la cantidad y calidad de los estímulos lingüísticos que reciba. Un bebé puede nacer en un ambiente familiar con padre, madre, tías y muchos hermanos y hermanas que le hablen; otro puede tener que criarse en un orfanato con un adulto cada diez o veinte niños: las etapas de adquisición serán idénticas, las diferencias serán mínimas, como las que existen entre hermanos que comparten el mismo entorno. No se han registrado cambios en la adquisición por el hecho de que –en muchas sociedades– la radio o la televisión estén encendidas todo el día, mientras que en otras estos elementos no son conocidos. Los estímulos que reciben niñas y niños, por otro lado, son parciales y generalmente deformados. En efecto, los padres no se toman el trabajo de completar las oraciones gramaticales en sus enunciados ni en pronunciar con muchos cuidado cuando hablan entre sí. Los estímulos son importantes porque determinarán qué lengua aprende el niño, pero este aprendizaje no es dependiente de la cantidad ni de la calidad de los estímulos, sino de ciertas propiedades fonológicas y gramaticales de cada lengua.

En esta concepción, la capacidad lingüística de los seres humanos tiene carácter *modular*, lo que significa que existe dentro del cerebro del *homo sapiens* un circuito neuronal específico para el tratamiento exclusivo del lenguaje. La capacidad lingüística no comparte recursos con otras capacidades cognitivas ni se ve afectada por ellas. Por este motivo es tan rápido y eficiente: los humanos pueden comprender hasta cuatro palabras por segundo y producir –depende del largo de las palabras– entre dos y cuatro palabras por segundo. Existe también, por lo tanto, un dispositivo específico para la adquisición del lenguaje, que no tiene ninguna relación con cualquier otro tipo de aprendizaje. Para decirlo con claridad: mediante un mecanismo cerebral los bebés aprenderán a hablar y comprender pero aprender por ejemplo, a desenroscar una tapa, a apilar cubos según su tamaño o color o a sumar deberán utilizar otros mecanismos cerebrales diferentes.

Debemos considerar que un bebé recién nacido no puede sostener la cabeza, no puede expulsar por sí mismo los gases que produce y no puede sostener un objeto con la mano: le llevará varios meses poder realizar estas sencillas tareas. Sin embargo, en tres años logrará comunicarse mediante el intercambio de signos lingüísticos aunque aún no sepa atarse los cordones, vestirse, bañarse, peinarse ni marcar un número de teléfono. Comparemos simplemente la cantidad de reglas que debemos observar para construir una oración bien formada (orden de palabras, concordancia de género y número entre núcleo y modificadores, etcétera) con las pocas reglas necesarias para manejar un peine. Es obvio que podemos manejar reglas más complejas que otras, depende del dominio, de la actividad implicada, pero también de la información previa, innata. Estamos preparados para hablar al nacer, pero no para hacer un huevo frito, por eso llegaremos a hablar muy pronto –como a caminar sobre las dos piernas– pero podemos tardar muchos años en aprender a hacer un huevo frito –o hacer una regla de tres simple– y algunos miembros de la especie no lo logran nunca: lo queman o lo extraen crudo del aceite. Esto es porque el lenguaje tiene un módulo específico en la mente, junto con un mecanismo específico de adquisición del lenguaje, mientras que para hacer un huevo frito o para resolver un problema de tres simple solo tenemos mecanismos generales de aprendizaje que, como veremos, son

muy ineficientes comparativamente. Cuando afirmamos que la capacidad del lenguaje no comparte recursos cognitivos con otros dominios, debemos tener presente que todos los humanos aprenden a hablar y que la gramaticalidad de las oraciones que producen no depende de ningún entrenamiento: tanto los que hablan con mucha frecuencia como los que no lo hacen producen oraciones con el mismo grado de gramaticalidad. En otros dominios, como la música, la matemática, la pintura, los diferentes deportes, no todos los humanos llegan al mismo nivel y son, por otra parte, altamente dependientes del entrenamiento.

La mente humana, porque así está diseñada, producto de la evolución, funciona de modo computacional, es decir, transforma representaciones: cambia la forma de los estímulos que recibe para poder procesarlos. Tomemos como ejemplo la adquisición de los sonidos lingüísticos de la primera lengua. La madre u otro adulto le habla al niño o a otro adulto y aquel capta los sonidos lingüísticos del ambiente.

Para que el niño capte estos sonidos, la madre (por ejemplo) debe expulsar aire que tiene almacenado en los pulmones al tiempo que mueve de modo coordinado los músculos de la boca, los labios y la lengua para producir los sonidos lingüísticos. Estos sonidos, viajan por el aire; en este momento, tienen la *forma de onda sonora*. Esta onda impacta, sobre el tímpano y este se mueve (vibra) con la *forma del parche de un tambor*; la vibración del tímpano, a su vez, mueve tres huesecillos del oído interno: yunque, martillo y estribo, la *forma* de este movimiento es *mecánico*. Este movimiento es recogido por las terminales nerviosas para viajar hacia un centro cerebral predeterminado –el módulo del lenguaje– pero la forma ha cambiado otra vez a *estimulación electroquímica*. Una vez que esta estimulación llega al cerebro no puede haber más transmisiones que las que se dan entre el axón de una neurona y las dendritas de otra, con la *forma de diferencia de polaridad*. Finalmente, ese sonido, reconocido y fijado en el cerebro –es decir, una vez adquirido– puede ser producido: desde los centros de habla, se deben dar las instrucciones para que los músculos de la boca se muevan de determinado modo en coordinación con las posiciones de la lengua y la eyección del aire para producir los sonidos que a su vez moverán el aire en *forma de ondas*.

Debemos tener en cuenta que, mientras las formas de los mensajes lingüísticos cambian de soporte y formato para permitir el procesamiento cerebral, la información que llevan los sonidos con el contenido semántico incluido, no se ven alterados en ningún momento; por este motivo decimos que el tratamiento es *computacional*. El niño no necesita ver –tampoco podría verla– la posición de la lengua de la madre en el momento de emitir los sonidos para producir los propios: de la forma onda sonora conoce en qué posiciones debe estar la suya. Como vemos, los sonidos no se imitan, sino que son formas que se internalizan en la mente y desde la mente se producen.

La cantidad de sonidos que podemos realizar con el aparato fonador es muy amplia, sin embargo, la cantidad de sonidos o fonemas que se utilizan en todas las lenguas del mundo es muy limitada. Los bebés ya al nacer distinguen sonidos lingüísticos de los que no lo son, como veremos a continuación. Sin embargo –la adquisición del sonido es relativamente rápida– en la medida en que cada niño adquiere los sonidos de su entorno pierde la capacidad de producir otros. En efecto, en el caso de querer aprender después de cierta edad una lengua extranjera, una lengua diferente, pueden presentarse muchas dificultades de pronunciación. La teoría innatista debe explicar por qué si los sonidos lingüísticos están posibilitados y limitados por la información genética, es tan costoso –en términos de esfuerzo cognitivo– aprender los sonidos de una nueva lengua.

Existen fuertes evidencias que nos permiten sostener que al nacer las niñas y los niños ya tienen hipótesis acerca de cómo y cuáles son los sonidos lingüísticos, de modo que jamás los confunden con ruidos del ambiente.

Jacques Mehler realizó en Francia el siguiente experimento. Tomó un conjunto de bebés recién nacidos, menores de tres días de edad, que estuvieran alojados en las *nursery* de algún hospital o maternidad; como es normal y habitual en esas ocasiones, los bebés están provistos de un chupete. La diferencia –en esta prueba– es que los chupetes utilizados estaban conectados a un “chupetómetro”, una computadora que medía la cantidad de succiones por minuto que los bebés realizan. La cantidad de succiones por minuto está relacionada con los estados de angustia o atención frente a los estados de reposo de las criaturas. Una vez que los bebés están conectados y podemos controlar la canti-

dad de succiones por minuto, se los somete a estímulos sonoros de dos tipos: lingüísticos (sonidos de cualquier lengua natural) y sonidos no lingüísticos (camas que se corren, sonidos de animales, de instrumentos musicales, ruido del tránsito) de los que se controla el volumen. Los bebés aumentaban la cantidad de succiones ante sonidos del ambiente en general, esto es, *lo desconocido*, y disminuyen la cantidad de succiones –tienden al reposo– ante sonidos lingüísticos: *lo conocido*. La reacción diferenciada muestra, al menos, que el procesamiento de los sonidos provenientes de lenguas naturales y el de los ruidos se realiza en diferentes lugares del cerebro –diferentes módulos o circuitos neuronales– aunque ambos son percibidos por medio del aparato auditivo. El experimento fue realizado también con bebés que tenían horas de vida, con idénticos resultados. Una segunda parte del experimento consistió en repetirlo, por ejemplo, después de cinco días de vida y antes de los siete. Los resultados son aún más sorprendentes: los bebés disminuyen también el ritmo de succión cuando se les hace escuchar sonidos lingüísticos, pero ahora solo con sonidos lingüísticos de su lengua materna ¿Cómo ha logrado diferenciar los sonidos de la lengua materna de los sonidos lingüísticos de otras lenguas en solo cinco días? Evidentemente, porque deben tener un dispositivo innato para hacerlo, un dispositivo mental independiente de otros, ya que a tan corta edad los bebés ni siquiera pueden reconocer a su madre, pero sí los sonidos del dialecto que la madre utiliza.

Para la hipótesis innatista esto demuestra que la información lingüística que proviene de la dotación genética que todo bebé humano trae desde el momento de su concepción interactúa con la información que proviene del medio para internalizar la gramática de una lengua natural. Para decirlo de un modo más sencillo, todos los bebés tienen en su mente los conceptos categoriales de *vocal* y de *consonante* de modo que durante las interacciones con el medio puedan determinar cuáles vocales y cuáles consonantes deberán emplear. En otros términos, el rol de los estímulos lingüísticos del medio donde el bebé nace y comienza su desarrollo es restringir de toda la gama posible de sonidos lingüísticos a los que efectivamente empleará. A este proceso se lo llama fijación de parámetros: al nacer los humanos pueden aprender cualquier lengua natural; cuando han completado su gramática, cuando han fijado los parámetros de su lengua materna ya no pueden to-

mar otros. Una vez que una niña o un niño ha parametrizado su gramática mental con las cinco vocales del español, podría costarle horrores aprender en la escuela o instituto los nueve sonidos vocálicos del francés o los del inglés, con unos diptongos complicadísimos –en el sentido en que son desconocidos en el español– que obliga a las docentes a trabajar mucho sobre la pronunciación de lenguas extranjeras. Sin embargo, como dijimos, esos sonidos no constituyen ningún problema para quienes nacen en ambientes francófonos o anglófonos.

Tomemos otro ejemplo, conocido como de sujeto específico. En español podemos decir:

1. *Él es Pedro. Le gusta el chocolate*

Traduzcamos estas oraciones al inglés y al francés:

He's Peter. He likes chocolate

Il est Pierre. Il aime le chocolate

Más allá de los problemas de pronunciación –y de nuestra imaginación para presentar ejemplos– queremos mostrar que en inglés y francés debimos marcar siempre el lugar del sujeto gramatical, en estos casos, con pronombres. En español, en cambio, no es necesario: la desinencia verbal indica que se trata de la tercera persona del singular y no es necesario indicarlo mediante un pronombre cuando está claro el referente (o cuando no tiene importancia el referente. Este también es un caso de fijación de parámetros: todo verbo tiene un sujeto específico; si está conjugado en inglés y francés hay que indicarlo; en español no es necesario. Una vez fijado el parámetro nuevamente, las profesoras de lenguas extranjeras deberán luchar contra la tendencia de los hispanohablantes a no marcarlo en la oralidad ni en la escritura. Recordemos: llueve/ *it rains/ il pleut*.

Esto no significa que el *homo sapiens* esté preparado para adquirir una sola lengua; por el contrario, puede adquirir varias. Si un bebé nace en un ambiente bilingüe, aprenderá dos lenguas, si nace en un ambiente trilingüe aprenderá las tres. Lo hará con tanta naturalidad que ni siquiera será consciente de que habla dos lenguas diferentes. Se trata de una situación muy común en el mundo, como vimos en el capítulo I.

Debemos considerar también que durante el proceso de adquisición hay errores que las niñas y los niños nunca cometen. Por ejemplo,

nunca posponen el artículo al sustantivo, cuando lo usan nunca equivocan la concordancia de género, jamás confunden sustantivo con verbo o adverbio. Sin embargo, sí cometen “errores” en cuanto a violaciones de la norma oficial. Por ejemplo, es común que un niño diga:

Yo no cabo ahí

¿Por qué lo ha dicho? ¿Por qué no ha dicho *yo no quepo ahí*? Con seguridad no ha escuchado la forma *cabo* de parte de sus padres, mientras que sí han escuchado la forma *quepo*. Esto demuestra que los niños no imitan; porque no han escuchado la forma *cabo* que sí pueden producir. Esto se explica porque ya han internalizado las reglas morfofonémicas de su lengua materna, que no necesariamente coinciden con las reglas normativas de *le guste o no a la Real Academia Española*.

No debemos confundir las reglas lingüísticas –que son hipótesis de cómo funciona el lenguaje o una lengua particular– con lo que llamaremos reglas gramaticales normativas que pertenecen a una decisión política y legislación lingüísticas. Por ejemplo, en español, del verbo can-tar tenemos el sustantivo can-tor; sin embargo, del verbo com-prar tenemos el sustantivo com-prador. ¿Por qué en un caso usamos/-or/ y en otro /-ador/ en los sustantivos? No hay reglas lingüísticas que los determinen, sí hay reglas de gramática normativa, que responden a problemas extralingüísticos.

Veamos otro ejemplo muy ilustrativo. Tomemos la oración:

Juan empujó a Pedro.

Como en cualquier lengua podemos construir a partir de esta una causativa:

María hizo empujar a Pedro (por Juan).

Ahora supongamos que queremos que María cause que Pedro empuje a Luis:

María hizo empujar a Pedro a Luis (por Juan).

Esta oración ya no es posible. De alguna manera el español no permite dos complementos con *a* seguidos, no puede haber dos objetos directos. Sin embargo, es perfectamente posible:

María hizo empujar a Pedro al agua (por Juan).

Esta última oración es posible porque, si bien hay dos complementos seguidos encabezados por *a*, en un caso se trata de un objeto directo mientras que en el otro se trata de un circunstancial de lugar. Ningún niño produce oraciones como “María hizo empujar a Pedro a Luis”, mientras que sí produce oraciones como “María hizo empujar a Pedro al agua”. Esto sucede mucho antes de ir a la escuela y aprender categorías gramaticales. El niño solo escucha que algunos complementos se encabezan con el sonido [a]. ¿Cómo sabe que aunque siempre suenen igual se trata de dos [a] diferentes? ¿Cómo sabe que encabezan diferente tipo de complementos? Nadie le ha enseñado esas categorías gramaticales ni tampoco a distinguir dentro de una oración conceptos como {± humano} ni {± lugar}. Estos conocimientos ya están dentro de la mente del niño, quien sabe que aunque la oración suene como una sucesión lineal de sonidos, se trata en realidad de reglas *dependientes de la estructura*.

Sinteticemos, entonces, esta propuesta. Los seres humanos tienen la capacidad innata del lenguaje; esta capacidad forma parte de la dotación genética de la especie, como caminar en dos piernas, llegar a la madurez sexual entre doce y catorce años después de nacer o tener pelo en la cabeza. Aprende sin esfuerzo la lengua o lenguas particulares de su entorno mediante la fijación de parámetros particulares de posibilidades universales, porque cuando nace ya tiene hipótesis conceptuales como oración, complementos, vocales, consonantes, sustantivos, preposiciones, etcétera. Una vez aprendida una lengua, el aprendizaje de una lengua segunda o extranjera costará mucho esfuerzo cognitivo porque, una vez fijados los parámetros, el dispositivo de adquisición del lenguaje deja de funcionar y los sujetos deben recurrir a mecanismos generales de aprendizaje –como los que nos permiten aprender a hacer un huevo frito– que son lentos e ineficientes.

Como vemos, esta concepción se ocupa solo de estudiar la *capacidad* de producir oraciones bien formadas y no de para qué se usa el lenguaje ni del rol en la sociedad ni en cada individuo. En otros términos, se preocupa por el *lenguaje* y no por las *lenguas*. Estudia lo universal, no lo particular; lo estrictamente mental y no lo social (Chomsky, 1957, 1965 y otros; Fodor, 1983, 1988 y otros). Los aspectos sociales serán presentados a continuación.

Enfoque psicogenético (Jean Piaget)

Para Piaget el lenguaje y el uso del lenguaje son productos del desarrollo de la inteligencia en la especie. Si miramos a las otras especies –incluso las muy cercanas– podemos observar sin lugar a dudas una diferencia muy importante en el tamaño del cerebro y de la complejidad del sistema nervioso central; es decir, diferencias de tamaño y de estructura. Enormes mamíferos como el elefante y el rinoceronte tienen cerebros diminutos en proporción a su tamaño; aun el de los otros primates no llega a la mitad del tamaño del cerebro del *homo sapiens* y el número de circunvalaciones cerebrales es mucho menor. Estos cambios permitieron un gran desarrollo de la inteligencia. La inteligencia es entendida básicamente como la capacidad de resolver problemas –problemas que plantea el medio o que se plantean los individuos o la comunidad– e incluye el hallazgo de mecanismos o la fabricación de herramientas para lograrlo. En la medida en que las sociedades se hicieron más complejas o se hicieron más complejas las tareas de procurarse alimentación, protegerse del clima, defenderse de los predadores, etcétera, fueron necesarios mecanismos de comunicación más sofisticados y –por esa necesidad– el *homo sapiens* “inventó” y desarrolló el lenguaje.

De este modo el proceso por el cual los bebés aprenderán a hablar y comprender será considerado un aprendizaje, un proceso por el cual las niñas y los niños se apropian de los conocimientos de sus mayores utilizando su inteligencia. Este proceso no es específico para el lenguaje, sino que será aprendido e internalizado junto con muchas otras habilidades en la medida en que aparezca la necesidad de hacerlo.

Los bebés cuando nacen están completamente desarmados para enfrentar el mundo y deben parasitar a sus padres por un largo tiempo: no son capaces de ver, no sostienen su cabeza, no pueden procurarse alimento. Sin embargo, podrán aprender. La propia vida los coloca con muy pocas armas frente a una necesidad y esta necesidad genera un desequilibrio que los hará valerse de esas pocas armas para intentar volver a esa situación de equilibrio. La acción realizada para restaurar la situación de equilibrio será la base de todo aprendizaje, como veremos.

Acerca de estadios y equilibrios

Jean Piaget es, sin duda, uno de los grandes investigadores y pensadores que nos han descrito, y explicado, según la teoría que él mismo construyó, el desarrollo del niño. Muchas de las explicaciones que ofreció están hoy día superadas y han sido abandonadas en todo o en parte por muchos investigadores. Sin embargo, las descripciones que realizó pueden ser muy útiles. De hecho también hay investigadores que tratan de reconstruir su teoría a la luz de los nuevos datos logrados.

La noción básica que utiliza Piaget para explicar el desarrollo del niño, como mencionamos, es la de *equilibrio*; el pasaje de la infancia a la edad adulta es, para él, una marcha hacia el equilibrio. Para entender claramente este concepto debemos partir del de *homeostasis*, que resulta muy claro en biología y refiere a la relación entre un organismo y su entorno. No se trata de una casualidad: Piaget trabajó como entomólogo y también estudió la vida y costumbre de los pájaros antes de estudiar la infancia. La homeostasis es la actividad más elemental de la vida.

Intentemos caracterizar el fenómeno. Supongamos que tenemos un organismo unicelular —una ameba, para simplificar la exposición— en una solución salina. La supervivencia de este sencillo organismo depende de la absorción de sales, que realiza con todo su cuerpo. En algún momento consideraremos que está en equilibrio: tiene en su organismo la cantidad de sales que necesita, las que ha obtenido del medio. Si en ese preciso momento agregamos más sal al agua, rompemos el equilibrio establecido; la ameba, entonces se contraerá para ofrecer una superficie de contacto menor con el agua salada y no absorber más sales que las necesarias. Si, por el contrario, agregamos agua dulce, la ameba expandirá su cuerpo para compensar la menor concentración de sales en la solución y seguir absorbiendo la misma cantidad. Esta acción que realiza la ameba —expandiendo o contrayendo su cuerpo— es para lograr restablecer su equilibrio salino con el medio, que habíamos roto aumentando o disminuyendo la concentración de sales. Este principio general está en todos los seres vivos; en los más complejos, como el ser humano, serán otros los mecanismos para mantener el equilibrio.

Uno de los grandes aportes de Piaget, en su momento, fue tomar un punto de vista biológico para explicar aspectos de la conducta humana que se habían tratado de modo no científico, remitiéndolos a conceptos muy poco claros, como voluntad, espíritu, moral. Según Piaget, los seres humanos, en tanto organismos biológicos, realizan básicamente la misma tarea que las amebas, los organismos unicelulares, en situaciones algo más complejas. Todas las conductas humanas tienen como base la búsqueda del equilibrio para lo cual tienen que asimilar el entorno.

La tarea que realizan los seres humanos para restablecer el equilibrio será la base del *aprendizaje*.

En este mecanismo continuo y perpetuo de reajuste o equilibración consiste la acción humana, y por esta razón pueden considerarse las estructuras mentales sucesivas, en sus fases de construcción inicial, a que da origen el desarrollo, como otras tantas formas de equilibrio, cada una de las cuales representa un progreso con respecto a la anterior (Piaget, 1986, p. 17).

Supongamos un momento de equilibrio en un niño: no tiene hambre ni sed, frío ni calor, no tiene miedo, no tiene angustias. No podemos agregar sal al agua, en este caso, para romper el equilibrio: es un organismo mucho más complejo. Sin embargo, sí puede aparecer algo que rompa ese equilibrio, de origen interno —es decir, desde el cuerpo, como el hambre— o externo, como una disminución de la temperatura ambiente. En ese caso, el niño tendrá la necesidad de resolver ese “algo” para volver a la situación de equilibrio.

Si tiene la necesidad, realizará —con los elementos que tenga disponibles— acción o acciones para satisfacerla. Esta acción o acciones reiteradas para volver al equilibrio, en la medida que sean exitosas, constituyen el *aprendizaje*. Estos momentos de equilibrio son llamados *estadios* y son definidos en función de ciertos equilibrios; no significan de ningún modo equilibrios “perfectos”, son idealizaciones del investigador. Aquí vemos un claro ejemplo de cómo se organizarán los hechos de la vida de los bebés y los infantes en datos que nos permitan definir los estadios. Desde la noción de estadio, tributaria de la de equilibrio, analizará Piaget los hechos de la vida de los niños.

Utilicemos como ejemplo, para ilustrar lo expuesto hasta ahora, el que, sin duda, constituye uno de los primeros aprendizajes. Antes del nacimiento, en el útero materno, el niño se encuentra en perfecto equilibrio: por medio del cordón umbilical recibe alimento y oxígeno; la temperatura está regulada de modo constante (por medio de los mecanismos homeostáticos de la madre): no siente en ningún momento hambre, ni frío, ni calor; no hay motivos para angustiarse o preocuparse. Se produce el nacimiento y comienzan los problemas para las crías humanas, es decir, los desequilibrios: el niño deja de recibir oxígeno y alimentos. Los pulmones, que estaban plegados, deben desplegarse; el corazón deja de ser subsidiario del de la madre y debe realizar toda la tarea; debe invertirse el sentido de circulación de la sangre. Dejemos de lado la respiración, que no será una tarea cognitiva y concentrémonos en la alimentación. Como consecuencia de esta falta el niño comienza a tener una sensación desconocida; está claro que no sabe qué es hambre (todavía falta mucho para que pueda relacionar sensaciones con conceptos), pero esa desagradable sensación es el síntoma de una necesidad que le produce un desequilibrio del que debe salir. El recién nacido no puede pedir pizza por teléfono, de modo que, como la ameba, recurre a los únicos mecanismos que tiene: en este caso, son reflejos hereditarios. Entre otras acciones no significativas ni conducentes, llorará y succionará. La madre, entonces, acercará el pezón a la boca de su pequeño (puede ser una tetina) y la succión —que por el momento es casi la única herramienta útil— hará que la sensación desagradable (de hambre) desaparezca mediante la ingestión. Debe quedar claro que al comienzo no succiona para saciar el hambre: succiona porque es lo que sabe hacer. Sin ser consciente del paso trascendente que ha dado, el niño está comenzando a alimentarse por sus propias acciones, responsabilidad de sus propios mecanismos (aunque con la ayuda de un adulto, claro).

Recordemos que la ameba tampoco sabe qué está haciendo, solo que el niño también —siempre según Piaget— con el tiempo desarrollará su inteligencia y sí sabrá lo que hace. En la medida en que la situación se repita, el niño volverá a sentir hambre, volverá a succionar (tal vez al aire o tal vez un almohadón, un chupete) y a llorar, la madre volverá a acercarle el pezón, se producirá el aprendizaje. El niño apren-

derá, lo que no es poco, a llorar. En efecto, no llorará solo por reflejo, sino para “pedir” el pezón (es decir, establece una rutina) cuando tenga esa sensación desagradable, perfeccionará también la actividad de la succión (ya no desperdiciará leche por los costados de los labios) y no succionará todo lo que encuentra su boca del mismo modo que succionará el pezón o la tetina: el niño ha aprendido a mamar. Aún le falta mucho para ser economista, pero ha dado el primer paso.

De modo que podemos establecer esquemáticamente la siguiente secuencia:

- a) situación de equilibrio
- b) sensación desagradable/necesidad
- c) desequilibrio
- d) acciones (disponibles) para lograr a)
- e) rutinización

Como la situación se repite, las acciones de *d*) dejarán paulatinamente de ser solo reflejos para ser acciones destinadas a la consecución de un fin (el equilibrio): se ha producido un aprendizaje.

Este esquema básico se repetirá a lo largo de toda la vida, para todos los aprendizajes. Siempre tendremos como constantes desequilibrio, necesidad, acciones, equilibrio; lo que variará será:

- 1) cuál es la situación de equilibrio en que está el organismo;
- 2) qué produce el *desequilibrio*;
- 3) cuál es el contenido de la *necesidad*;
- 4) qué *acciones* concretas se realizan;
- 5) la calidad del nuevo *equilibrio*, que siempre será superior al anterior pues ha incorporado, mediante aprendizaje, esquemas de acción que antes estaban ausentes.

El desarrollo psíquico, que se inicia al nacer y concluye en la edad adulta, es comparable al crecimiento orgánico: al igual que este último, consiste básicamente en una marcha hacia el equilibrio. Así como el cuerpo evoluciona hasta alcanzar un nivel relativamente estable, caracterizado por el final del crecimiento y la madurez de los órganos, así también la vida mental puede concebirse como la evolución hacia una forma de equilibrio final representada por el espíritu adulto [...] Desde el punto de vista de la inteligencia, es fácil, por ejemplo, ope-

ner la inestabilidad e incoherencia relativas de las ideas infantiles a la sistematización de la razón adulta (Piaget, 1986, p. 11).

Piaget distingue seis estadios. Está claro que entre uno y otro no existen cortes bruscos, pero refieren a lo que aparece de nuevo en cada etapa o a cuál es la característica más saliente, es decir que los estadios se caracterizan por las estructuras variables; las constantes —señaladas en los pasos a)– e) pertenecen a todo el proceso.

1. El niño solo posee reflejos y montajes hereditarios. Primeras tendencias instintivas y primeras emociones.
2. Primeros hábitos motores, primeras percepciones organizadas, primeros sentimientos diferenciados.
3. Inteligencia sensorio motriz o práctica.

Estos primeros estadios constituyen el primer período, es decir, desde el nacimiento hasta los 18-24 meses, anterior al desarrollo del lenguaje y del pensamiento.

4. Inteligencia intuitiva, sentimientos interindividuales espontáneos, relaciones sociales de sumisión al adulto
5. Operaciones intelectuales concretas, sentimientos morales y sociales de cooperación
6. Operaciones intelectuales abstractas, formación de la personalidad, inserción afectiva e intelectual en la sociedad.

Con estos últimos tres estadios llegamos a la adolescencia. Los describiremos uno por uno, pero primero queremos destacar el papel otorgado por Piaget a la inteligencia, entendida como capacidad general para resolver problemas. El lenguaje es, para Piaget, un subproducto de la *inteligencia*. Notemos que esta importancia otorgada es consecuente con lo que propone como mecanismo general de aprendizaje: la necesidad provoca el desequilibrio y esta es una situación a resolver. Intentaremos nuestra propia caracterización de inteligencia. Este concepto suele ser utilizado como sinónimo de la capacidad de aprender o de comprender, pero es mejor restringirlo a la capacidad o la eficiencia en el manejo de situaciones concretas a partir de experiencias sensoriales y de conocimientos previos. Para nosotros, entender, aprender y comprender son también situaciones concretas o problemas que se

deben resolver. En psicología, la inteligencia se define como la capacidad de adquirir conocimientos o de comprenderlos y de usarlos en situaciones novedosas. En condiciones experimentales, inteligencia es sinónimo del éxito de una persona en adecuar su comportamiento a la situación o problema que le plantea el investigador. Esta capacidad puede estudiarse y se puede medir —por ejemplo, mediante pruebas o test de inteligencia— el desempeño en términos cuantitativos.

Otros autores no le darán importancia central a la inteligencia o incluso llegarán a discutir el concepto mismo de inteligencia. Para el enfoque innatista la inteligencia no es necesaria para la actividad lingüística porque hablar y comprender no constituye un problema en ningún caso para los bebés. Notemos que, para Piaget, la inteligencia se aplica a cualquier dominio, es decir, sirve para resolver tanto problemas intelectuales como afectivos o de socialización. En términos sencillos, hablar, sumar, hacer un huevo frito, conseguir pareja.

Comencemos por el principio, es decir, por los primeros estadios, durante los que se producirá lo que Piaget denominará una *revolución copernicana*. En efecto, el bebé pasará de sentirse él mismo el principio y el fin del mundo cuando nace (en la práctica su boca es el mundo), a ser el centro del mundo entre los seis y nueve meses para concluir que él es uno más en el mundo a los dos años. Para hacer esto deberá asimilar a sus esquemas todo lo que le rodea y conforma, entonces, el mundo.

Cuando un niño nace la vida mental se reduce al ejercicio de aparatos reflejos, es decir, coordinaciones motrices y sensoriales hereditarias, instintivas, como la succión. No debemos tomarlo como algo mecánico, sino que son actividades cognitivas; en efecto, los reflejos se afinan: el niño cada vez mama mejor perfeccionando el reflejo de succión. Al principio succionará al vacío o cualquier cosa que se le acerque pero logrará coordinar este reflejo de succión con el movimiento de los brazos para llevarse él los objetos a la boca: el mundo es una realidad susceptible de ser chupada.

La repetición cumple un rol esencial en el desarrollo, porque los movimientos se repiten, con lo que se perfeccionan y se complican, para integrarse en hábitos y percepciones organizadas que serán el punto de partida de nuevas conductas que se adquieren con la experiencia; es decir, el comienzo es siempre un acto reflejo que se va con-

formando en conducta que permite el aprendizaje. Después de los dos meses aproximadamente comienza el segundo estadio, el de las percepciones y hábitos organizados. La succión sistemática del pulgar y el volver la cabeza cuando oye un ruido son característicos de este estadio. Aquí comienza a seguir con la mirada (y la cabeza, rotando el cuello) un objeto en movimiento y también aparece la sonrisa ante algunas personas u objetos; no debemos confundirnos y pensar que ya son afectos, son expresión de sensaciones. En efecto, para tener afecto por algo o alguien ese algo o alguien debe estar separado de uno; a esta edad las madres y otros adultos no son otra cosa, para el bebé, que extensiones propias. Hacia los cuatro meses y medio comienzan intentar agarrar (sí, como si fuesen garras) todo lo que ven y esta prensión será la base de nuevos hábitos y del paso al siguiente estadio. Debemos otra vez hacer notar el importante avance cognitivo: ya no dependerá solo de su boca para conocer el mundo, ahora tiene también las manos.

El tercer estadio, el de la inteligencia sensorio motriz, o práctica, se desarrolla entre los seis y los dieciocho meses aproximadamente. En realidad, como dijimos, no hay cortes bruscos, los lapsos temporales son aproximados. En este estadio el niño o niña comienza a variar los movimientos para experimentar qué sucede cuando lo hace; ya no solo repite movimientos, sino que además los varía. Piaget considera exploraciones a estas variaciones destinadas a construir experiencias. Por ejemplo, entre los diez y doce meses tira todo objeto que puede agarrar para calcular distancias, caídas, trayectorias.

Intentará incorporar todo nuevo objeto a sus esquemas de acción, lo apretará con sus manitos, lo chupará o lo arrojará al suelo o contra la pared. No se comportará de modo diferente si le regalamos un modernísimo robot con control remoto, un autito o una pelota: con los tres aplicará el mismo esquema. No tiene sentido enojarse con él; estas acciones son cognitivas, entonces, si desparrama o chupa las piezas de un juego didáctico que hemos comprado con mucho esfuerzo, el desarrollo cognitivo no responde a las leyes del mercado. Si se pierden las piezas de un juego o se rompe un juguete antes de que lo pueda usar la culpa es nuestra (quizá compartida con los fabricantes o importadores de productos para niños pequeños) y no de quien está haciendo importantísimos esfuerzos cognitivos para asimilar un mundo

enorme o para acomodarse a él. Por medio, entonces, de las incorporaciones a los esquemas de acción que ya posee y las variaciones que realiza sobre esos esquemas logra transformar las representaciones de las cosas e invertir el punto de vista. Intentarán ponerse en la boca el chupete pero por el asa y no por la tetina, intentarán que su madre o el perro de la familia se introduzcan el chupete en la boca, intentarán guiar la cuchara hacia la boca de quien le da de comer. Los logros en el tercer estadio muestran, para Piaget, que la inteligencia aparece antes que el lenguaje y antes que el pensamiento interior, pues este último supone el empleo y la manipulación de signos verbales. El hecho de que se trate de una inteligencia práctica que solo se aplica a la manipulación de objetos y no utilice más que percepciones y esquemas de acción no implica que no sea ya una forma de inteligencia.

Cuando comienza el desarrollo mental no existe ninguna diferenciación entre el mundo exterior y el Yo del niño; no hay Yo, en realidad, porque las sensaciones no están diferenciadas de las experiencias, todo se da en un bloque indiferenciado. En palabras de Piaget:

Pero, a causa precisamente de esa indisociación primitiva, todo lo que es percibido está centrado en la propia actividad: el Yo se halla, al principio, en el centro de la realidad, precisamente porque no tiene conciencia de sí mismo, y el mundo exterior se objetivará en la medida en que el Yo se construya en tanto que actividad subjetiva e interior. Dicho de otra forma, la conciencia empieza con un egocentrismo inconsciente e integral, mientras que los progresos de la inteligencia sensorio motriz desembocan en la construcción de un universo objetivo, dentro del cual el propio cuerpo aparece como un elemento entre otros, y a ese universo se opone la vida interior, localizada en ese propio cuerpo.

Cuatro procesos fundamentales caracterizan esta revolución intelectual que se realiza durante los dos primeros años de la existencia: se trata de las construcciones de las categorías del objeto y del espacio, de la causalidad y del tiempo, todas ellas, naturalmente, como categorías prácticas o de acción pura, y no todavía como nociones del pensamiento (Piaget, 1986, p. 25).

Es decir que, según Piaget, recién en este tercer estadio el niño o la niña percibe objetos; en los primeros meses no lo hace, solo recono-

ce algunos cuadros sensoriales ya experimentados; reconocerlos cuando están presentes no equivale de ningún modo a situarlos en algún lugar cuando no los ve. Lo lamentamos por las madres del mundo, pero, según el prestigioso investigador suizo, los hijos e hijas no las reconocen y, por lo tanto, no pueden quererlas. Reconocen sensaciones causadas, por ejemplo, cuando las madres los alzan o los alimentan, pero son fácilmente reemplazables.

Es casi obligatorio preguntarse por la evidencia que muestra para semejante afirmación. Bien, aquí va: aun cuando el niño comienza a agarrar todo lo que ve, no muestra criterios de búsqueda; ni siquiera “ve” un objeto cuando lo tapamos. Si tapamos con una servilleta un objeto con el que está jugando, no entiende que el objeto permanece debajo de la servilleta, no lo buscará, aunque puede ser que –como hará con todo objeto– intente agarrar la servilleta. Es fácil para una madre hacer llorar a su hijo de siete u ocho meses mediante el sencillo procedimiento de taparse la cara en el medio de la rutina de darle de comer en la boca. Después del año de vida –avanzado el tercer estadio– comienza a buscar objetos que no percibe; esta actividad es evidencia de exteriorización, de conciencia de un objeto, cosa o persona diferente (del Yo). Junto con el reconocimiento de los objetos se hace posible la construcción del espacio como tal, pues al principio hay tantos espacios como experiencias sensoriales –bucal, táctil, visual– y cada uno centrado en el movimiento y la actividad que le es propia.

Al final del segundo año, en cambio, existe ya un espacio general que comprende todos los demás, y que caracteriza las relaciones de los objetos entre sí y los contiene en su totalidad, incluido el propio cuerpo. La elaboración del espacio se debe esencialmente a la coordinación de los movimientos, y aquí se ve la estrecha relación que existe entre este desarrollo y el de la inteligencia sensorio motriz propiamente dicha (Piaget, 1986, p. 27).

Podemos recalcar que Piaget describe permanentemente logros cognitivos junto con logros afectivos y sociales; esto, insistimos, es consecuente con su posición de ubicar a la inteligencia como el motor del desarrollo humano, tanto desde la cuna, para cada uno de los humanos, como desde el origen de los tiempos, para toda la especie. Es

la inteligencia lo que diferencia a los seres humanos de las otras especies. La inteligencia nos permitirá resolver todos los problemas; no tiene sentido diferenciar entre problemas afectivos y problemas intelectuales.

Existe, en efecto, un paralelismo constante entre la vida afectiva y la vida intelectual. [...] En realidad, el elemento al que siempre hay que remontarse, en el análisis de la vida mental, es la “conducta” propiamente dicha, concebida, tal como hemos intentado exponer brevemente en nuestra introducción, como un restablecimiento o un reforzamiento del equilibrio. Ahora bien, toda conducta supone unos instrumentos o una técnica: los movimientos y la inteligencia. Pero toda conducta implica también unos móviles y unos valores finales (el valor de los objetivos): los sentimientos. La afectividad y la inteligencia son, pues, indisolubles y constituyen los dos aspectos complementarios de toda conducta humana (Piaget, 1986, p. 28).

El planteo general que permite elaborar un desarrollo conjunto de los ámbitos intelectuales y de lo afectivo reside en el estado en que nace la cría humana. Debemos ampliar lo que ya apuntamos con algunos rasgos del “carácter” de quien acaba de nacer. Dijimos que no solo se considera el centro del mundo, sino que al principio se considera el mundo, pues no existe diferenciación entre el cuerpo propio y el exterior. Esto determina lo que Piaget llama *autismo* y *egocentrismo* de la niña y del niño pequeños. Percibir que existen los demás, que no es más que uno entre muchos, incluirse en la sociedad y querer a quienes lo rodean son logros cognitivos: deberá utilizar la inteligencia para lograrlo. Puntualicemos qué significa esto.

1. El mundo irrumpe en la vida del niño a medida que la percepción se desarrolla; esto provoca, obviamente, un desequilibrio en quien dispone solo de limitados montajes hereditarios. Intentará primero incorporar el mundo a sí mismo, utilizando esquemas de acción, luego intentará manipularlo para finalmente asimilarlo.
2. El desarrollo intelectual es imprescindible para realizar esta tarea, se propone dominar el mundo.
3. No quiere a nadie al comienzo, pues nada, ni nadie, está fuera de él. Cuando descubre que no es autosuficiente y que no es el centro

del mundo “sabe” que necesita de los demás. Las necesidades provocan desequilibrios, como vimos; el afecto es una forma de recuperar el equilibrio –mediante la incorporación, la manipulación, la asimilación– uniéndose con los demás.

4. Cuando descubre que ni siquiera el núcleo de sus afectos es autosuficiente, es decir, que necesita de más personas y cosas, comenzará el proceso de socialización.

5. El surgimiento del lenguaje responde a una conquista inteligente de un nuevo instrumento de incorporación, manipulación y asimilación del mundo, los afectos personales y la sociedad. El proceso es idéntico a los anteriores, solo que en un estado de equilibrio superior: no solo chupa los nuevos objetos, porque ahora los nombra, que es la nueva forma de incorporar; no solo los manipula mediante movimientos reiterados, porque ahora los manipula simbólicamente en sintagmas nominales y frases; con el lenguaje tendrá la posibilidad de incorporarlos a su pensamiento.

Comenzamos el cuarto estadio, el de la inteligencia intuitiva, la sumisión consciente a los adultos y los sentimientos interindividuales espontáneos, que se extenderá desde los dos a los siete años aproximadamente.

Con la aparición del lenguaje todas las conductas comienzan a modificarse radicalmente. La preeminencia de la inteligencia como factor del desarrollo no implica negar la importancia del lenguaje en los aspectos social, afectivo e intelectual. Con el lenguaje el niño adquiere nada menos que un pasado al tener la posibilidad de reconstruir sus acciones; adquiere *un futuro*, al poder anticipar verbalmente, mentalmente, mediante representaciones en lenguaje interior, sus acciones. El niño abandona el aquí y el ahora en los que estaba prisionero. Esto tiene consecuencias esenciales en la vida mental. En primer lugar una socialización de la acción: el niño negociará sus acciones. Podrá, por ejemplo, pedir que le compren caramelos *después* si la madre no se los comprara en el momento en que los pide; podrá informar a la abuela que la madre *ayer* lo dejó subir a la terraza.

En segundo lugar, con la interiorización de la palabra, la aparición del pensamiento propiamente dicho, que tiene como soportes, precisamente, el lenguaje interior con todo el sistema de signos.

En tercer lugar –quizá el más definitorio– logra la construcción de imágenes mentales que reconstruyen sus experiencias; interioriza la acción, ya no depende solo de la percepción y los movimientos. Así comienzan el desarrollo de los sentimientos interindividuales diferenciados: simpatía, respeto, antipatías, etcétera.

La comunicación continua entre individuos y la calidad de los intercambios interindividuales es el resultado más evidente de la aparición del lenguaje. Para Piaget, las relaciones interindividuales ya existen desde los seis meses, al menos potencialmente, gracias a la imitación. La imitación cumple un papel esencial para este autor en la adquisición del lenguaje, así como la cumple en el desarrollo del aparato sensorio motor.

El niño aprende a imitar, esto es, no existen mecanismos hereditarios que obliguen la tarea de imitación. Al comienzo solo se excita por los movimientos que realizan los demás, sobre todo los más visibles, como los de las manos, que de algún modo son similares a los que él ejecuta de modo espontáneo; luego, con la imitación en el estadio sensorio motriz, hace copia de movimientos que le recuerdan otras tantas acciones. Al final el niño reproduce los movimientos más complejos del cuerpo, como los de la cara y la cabeza.

La imitación de los sonidos (lingüísticos) sigue un camino parecido, y cuando están asociados a determinadas acciones, este camino se prolonga hasta llegar por fin a la adquisición del lenguaje propiamente dicho (palabras-frase elementales, luego sustantivos y verbos diferenciados y, por último, frases completas) (Piaget, 1986, p. 34).

Hasta la aparición del lenguaje las relaciones interindividuales se limitan a la imitación de gestos corporales; es decir, exteriores y a una relación afectiva global, sin comunicaciones diferenciadas. Es el lenguaje el que permite que se pueda compartir la vida interior como tal y la construcción consciente. El niño ya no está solo en el mundo físico, ya que ahora tiene un mundo social y el mundo de las representaciones interiores.

Veamos ahora cuáles son las funciones elementales del lenguaje que ha establecido Piaget luego de largas observaciones de la conducta infantil. En primer lugar, producto de la salida del egocentrismo

inicial, la subordinación al adulto por parte del niño y la presión ejercida por el adulto sobre el niño.

Con el lenguaje el niño descubre, en efecto, las riquezas insospechadas de realidades superiores a él: sus padres y los adultos que le rodean se le antojaban ya seres grandes y fuertes, fuente de actividades imprevistas y a menudo misteriosas, pero ahora estos mismos seres revelan sus pensamientos y sus voluntades, y este universo nuevo comienza a imponerse con una incomparable aureola de seducción y de prestigio.

Esta admiración que siente por los adultos va configurando un “yo ideal”, que es producto de la admiración y la sumisión. Por medio de órdenes y consignas –que el niño acepta, por la admiración y el respeto que siente, como obligatorios– se le proponen modelos ideales a imitar.

En segundo lugar, los nuevos intercambios que puede ahora realizar –tanto con adultos como con otros niños– tienen un papel decisivo en el desarrollo de la acción motora y mental.

En la medida en que conducen a formular la acción propia y a relatar las acciones pasadas, transforman las conductas materiales en pensamiento. Como dijo Janet, la memoria está ligada al relato, la reflexión a la discusión, la creencia al compromiso o la promesa, y el pensamiento entero al lenguaje exterior o interior (Piaget, 1986, p. 35).

Sin embargo, no debemos pensar que está en condiciones de utilizar el lenguaje o la plenitud de sus capacidades mentales como un adulto. En efecto, los niños y las niñas hasta los siete años mantienen comunicaciones muy rudimentarias entre sí o con los adultos; una observación cuidadosa nos permitirá comprobar que la producción lingüística está circunscripta a lo material inmediato. Hasta los siete años, por ejemplo, no pueden discutir entre sí, se limitan a exponer y reafirmar sus propias convicciones, en voz más alta, si es necesario, si otro afirma algo contrario a lo que él o ella exponen.

Es muy común observar a un conjunto de niños y niñas –entre los dos y los cinco años aproximadamente– hablando mientras juegan pero cada uno juega y habla por su lado, hablan para sí mismos, no para otros (potenciales) interlocutores; en realidad no intercambian

y no comparten más que un entorno físico con cierta conciencia de compañía. Piaget denomina *monólogo* colectivo a esta actividad característica del estadio de la inteligencia intuitiva; es una manifestación del *egocentrismo* o *autismo* iniciales que no terminan de ceder. De más está decir que es una etapa absolutamente normal que los niños pequeños superarán en la medida en que aparezcan las operaciones intelectuales concretas. En esta etapa no pueden entender los juegos con reglamento; por ejemplo, es también muy común verlos jugar al fútbol: consiste en que todos corren tras la pelota, no en la conformación de un equipo; resulta difícil establecer los límites del campo de juego. Pueden estar jugando “a las visitas” pero cada uno “visita” por su cuenta. Es que las crías humanas, aunque ya estén bastante crecidas, no hablan (solamente) para los demás, hablan fundamentalmente para sí mismas mediante monólogos variados que acompañan sus juegos y todas sus acciones; las acciones son habladas. Es interesante destacar que estos monólogos ocupan más de la tercera parte de la producción lingüística espontánea de los niños entre los tres y los cuatro años.

¿Qué pasa, entre tanto, con el pensamiento? Al final de este estadio, aparecerá el pensamiento propiamente dicho. La inteligencia –estrechamente vinculada al pensamiento y condición de posibilidad de este, para Piaget– pasará de ser exclusivamente *sensorio motriz* a ser *práctica y concreta*, vinculada más estrechamente al mundo exterior, gracias al lenguaje y a la socialización que este permite. En efecto, el lenguaje le permitirá evocar los objetos *in absentia*, manipularlos mentalmente, ensayar combinaciones muy difíciles de lograr con movimientos físicos. Puede evocarlos tanto en acciones anteriores como representarlos en acciones futuras. El lenguaje y la socialización le permiten incorporar conceptos que sabe que no le pertenecen exclusivamente, el niño sabe que los conceptos pertenecen a todo el mundo al mismo tiempo que le pertenecen a él. Esta comprensión significa un extraordinario desarrollo cognitivo; pensemos que el pulgar, la madre, el padre, etcétera, le pertenecen al niño de modo exclusivo; pensemos lo difícil que es para los niños pequeños compartir un juguete: este es propio o ajeno. La incorporación de datos a su Yo, datos que ya no se derivan exclusivamente de su actividad, sino del conocimiento general, caracteriza los comienzos del pensamiento infantil.

Las primeras etapas están marcadas por el intento de incorporación o asimilación de lo que lo rodea a su egocentrismo, lo que excluye toda objetividad: sus padres son los mejores, más fuertes, más hermosos, etcétera. En una segunda etapa el pensamiento propio se adapta al de los demás y a la realidad: este paso es indispensable para la preparación del pensamiento lógico. En un primer momento tendremos el pensamiento egocéntrico puro, caracterizado por el juego simbólico, manifestación de inteligencia que le permite a Piaget afirmar que esta es previa al lenguaje (y al pensamiento).

Puede observarse, pues, ya mucho antes del lenguaje, un juego de las funciones sensorio motrices que es un juego de puro ejercicio, sin intervención del pensamiento ni de la vida social, ya que no pone en acción más que pensamientos y percepciones. Al nivel de la vida colectiva (de los siete a los doce años), en cambio, empiezan a parecer entre los niños juegos con reglamento, caracterizados por ciertas obligaciones comunes que son las reglas del juego. Entre ambas formas existe una clase distinta, de juegos, muy característica de la primera infancia, que hace intervenir el pensamiento, pero un pensamiento individual, casi puro, con el mínimo de elementos colectivos: es el juego simbólico o juego de imaginación o de imitación. Hay numerosos ejemplos; juego de muñecas, comiditas, etc., etc. Es fácil darse cuenta de que dichos juegos simbólicos constituyen una actividad real del pensamiento (Piaget, 1986, pp. 39-40).

En definitiva, el juego simbólico no es todavía un esfuerzo por aceptar y operar sobre la realidad, sino una asimilación deformadora de la realidad que debe subordinarse a las creencias del niño. Podemos afirmar, cuando aparece el lenguaje, que utiliza símbolos y signos, pero son símbolos y signos individuales, solo son comprendidos por el niño cuando los utiliza, refieren a recuerdos y sensaciones íntimas. De este modo es que una chapita de gaseosa puede funcionar como un avión, un zapato como un garaje y una muñeca de figura humana puede funcionar en el juego como madre de un pájaro.

Una prueba evidente de este fenómeno es el animismo infantil: los niños otorgan vida a prácticamente todos los objetos sobre todo a los que “hacen” cosas, como las cocinas, que hacen tortas o las ollas,

que hacen sopa, para no hablar de las tapitas que hacen espacio para dejar salir los jugos. De este modo, una pregunta del tipo “¿Y por qué la cocina hace la torta?” muestra una confusión e indisociación entre el mundo externo y el mundo psíquico interno. Sin embargo, está de más decirlo, las respuestas de los adultos van lentamente mostrando un mundo exterior, objetivo, que deberá asimilar.

Hay una cosa que sorprende en el pensamiento del niño pequeño: afirma sus convicciones pero jamás las demuestra. Este fenómeno deja ver un mecanismo de incorporación: puede cambiar –de hecho cambia– de creencias pero es como si las cambiara de golpe, sin un mecanismo racional que muestre el pasaje de una a otra. Los niños, entre los 4 y los 7 años, no pueden definir los conceptos que usan, solo pueden explicar con un criterio finalista. Tendremos un amplio período en que los niños solo pueden expresar con un para qué lo que conocen del mundo. De este modo, un tenedor será para comer y una taza para tomar la leche. El niño está adelantado en sus actos, realiza acciones que no puede explicar ni describir, por eso es una inteligencia práctica, vinculada a lo concreto, que prepara técnicas que le servirán en el futuro.

Enfoque sociocognitivo (Lev Vygotski y Alexander Luria)

La llamada “escuela soviética” ofrece una interpretación diferente de los hechos del desarrollo del niño, aunque, en general, no contradiga las descripciones piagetianas. Ya no tendremos estadios como perspectiva teórica para organizar esta etapa de la vida humana, porque justamente lo que les interesará será destacar el carácter continuo del desarrollo, no exclusivo necesariamente de la niñez; el proceso de adquisición lingüística, tal como lo definen, puede no terminar jamás, ya que en la edad adulta continúa el aprendizaje de palabras y el proceso de desarrollo de las palabras, como veremos. Por otro lado, el proceso de desarrollo lingüístico será definido como estrictamente social.

Para ver el desarrollo lingüístico y las propiedades del lenguaje en general, salen, para decirlo de algún modo, de la lógica interna del lenguaje para mirarlo desde la sociedad. No solamente tratarán de dilucidar cómo está organizado el lenguaje, sino también, y en primer

lugar, la función del lenguaje dentro de la sociedad. Para Vygotski, el lenguaje marca una diferencia cualitativa de la especie humana, es producto de su desarrollo y evolución sociales y no tiene origen en un mecanismo biológico como la inteligencia –que muchas otras especies, aunque en menor medida, tienen– sino en un mecanismo social estrictamente humano: la división del trabajo. Estos autores marcan el carácter estrictamente social del lenguaje. Por lo tanto no pueden aceptar que un mecanismo general –como el propuesto por Piaget– que sirve también para que un chimpancé aprenda a subirse a los árboles, romper cáscaras de nuez o hacer pruebas para un circo, pueda servirle a un ser humano para desarrollar algo que no tiene base instintiva ni refleja, como es el caso del lenguaje, la conciencia o el pensamiento: lo que llamarán funciones psicológicas superiores.

Para Vygotski, quien sigue la tradición marxista en este sentido, el lenguaje es producto de la división social del trabajo. El lenguaje surgió como necesidad básicamente comunicativa para organizar las complejas tareas comunales necesarias; sin embargo, una vez desarrollado el lenguaje dirigido hacia otros, es decir, para la comunicación, el mismo lenguaje se internalizará y tendrá consecuencias decisivas en el desarrollo de la conciencia y el pensamiento.

El lenguaje es, así, instrumento del pensamiento y la conciencia. El carácter propio de la especie humana está dado porque el trabajo –origen y base del lenguaje– es exclusivo de la especie, por lo tanto, también serán propios y exclusivos el lenguaje y la conciencia. Notemos que es paralelo a la concepción que viene desde Hegel en el sentido de que los humanos somos la única especie que modificamos de modo consciente la naturaleza, no nos limitamos, como todas las demás, a disfrutarla o padecerla; no nos limitamos a tomar lo que nos da: la “obligamos” a que nos dé sus frutos.

El aspecto individual y el aspecto social son la misma cosa; el lenguaje utilizado para comunicarse es básicamente el mismo lenguaje utilizado para pensar. El niño es un ser social desde su nacimiento, para Vygotski. En ningún momento dejará de ser egocéntrico –como lo plantea Piaget–, sino que, por el contrario, formará y fortalecerá su propio Yo desde lo colectivo: nunca fue egocéntrico y el egocentrismo, como tal, será una patología. Está claro que el niño recién nacido no se interrelaciona con toda la sociedad, pero son los padres

quienes cumplen la función de actuar como tal, en tanto la familia también constituye una unidad solidaria entre sus miembros; la relación que mantienen los hijos e hijas con los mayores es una manifestación particular de esa necesidad y capacidad de socialización que tienen. De la sociedad tomará el lenguaje, pero también de la sociedad aprenderá a tener voluntad propia; de la sociedad aprenderá sus principales conductas. Ese lenguaje que toma de la sociedad es el que le permitirá formarse una concepción del mundo y pensar.

El lenguaje no es simplemente un mecanismo de comunicación –aunque es un excelente mecanismo de comunicación– porque siempre va “más allá” de las cosas. Si yo nombro un objeto, por ejemplo *árbol*, no me limito a identificar este signo sonoro con un objeto de la naturaleza (la función referencial); para nombrar he realizado complejos procesos de análisis y síntesis. Cuando uso *árbol*, en el curso de una interacción con otros, queda oculto que he realizado en más de una ocasión un proceso de análisis de árboles particulares que he percibido (árboles reales, dibujos, fotos, esquemas) en los elementos que lo componen –incluyendo dimensiones, colores, texturas, etcétera– para sintetizar entre esos elementos los que diferencian los árboles de otra clase de entes, para formar una idea general de árbol, un árbol tipo que no es necesariamente ningún árbol en particular; cuando nombro *árbol* ya tengo esa idea, ese tipo: he desarrollado un concepto que forma parte de mi concepción semántica del mundo.

Esta posibilidad cognitiva del lenguaje hizo que donde otras especies solo percibieron el árbol, por ejemplo, y vieron en él algo estático, puesto allí para siempre e inmutable, los humanos al nombrarlo, analizaron una sustancia MADERA, componente del árbol, que podría sintetizarse, en perspectiva, también en otros conceptos como {canoas} o {puente}, que no existían como tales en la naturaleza, pero que podrían formar parte del mundo real mediante el procedimiento de combinar de otro modo, sintetizar de otra manera, conceptos logrados en procesos de análisis ya realizados. Los seres humanos fueron tomando conciencia de la naturaleza; al analizarla comenzaron a poder clasificarla de diferentes maneras y luego pudieron modificarla. Al combinar los elementos o componentes de los conceptos de un modo que no se presentaba ya dado en la naturaleza, formaron el pen-

samiento, que fue permitiendo la organización social del trabajo en formas cada vez más complejas.

Para esta escuela el proceso de adquisición del lenguaje es un proceso paralelo a la formación de la conciencia, a la realización del acto voluntario y al desarrollo del pensamiento; veremos los distintos pasos que describen esta realidad. El niño cuando nace puede comunicarse (mediante el grito y el llanto, por ejemplo) con su madre pero no tiene lenguaje: lo necesitará para conocer el mundo. El hecho de que pueda comunicarse demuestra que el niño es un ser social desde su nacimiento. Aquí podemos ver que esta concepción es completamente diferente a la de Piaget, para quien el niño es un ser autista que deberá reconocer a los otros y su entorno. Como ser social el niño interactuará con los otros, su conducta estará dirigida hacia los otros y se adaptará a las acciones, valores y principios que tengan los demás. Aceptarán naturalmente que los demás organicen sus acciones voluntarias.

Desde una edad muy temprana el niño reconoce a sus padres o a los otros adultos o niños mayores con quienes convive. Si bien no conoce el significado de las palabras –célula básica del lenguaje y del pensamiento– que se emplean a su alrededor, sí se esfuerza en distinguir las entonaciones empleadas en los actos lingüísticos. De este modo reacciona ante prohibiciones, felicitaciones, saludos, etcétera. Las primeras sonrisas del niño están vinculadas a esta función de reconocimiento. En términos modernos podemos decir que el niño reconoce el acto pragmático –al menos algunos actos– que se está realizando: órdenes, pedidos, etcétera. De hecho esta será la posición de Bruner (1990), para quien el acto de habla es la célula del lenguaje y la comunicación humanos.

Así como Piaget analiza el lenguaje vinculado a la inteligencia, Vygotski y Luria –a quien seguiremos a partir de este momento– lo analizan vinculado a la conciencia. Entender cómo funciona el lenguaje, cómo se adquiere el lenguaje es entender cómo reflejamos los humanos una imagen de la percepción inmediata: no de modo directo sino sobre la base del razonamiento, porque el conocimiento humano es racional. Los animales, en cambio, no pueden salir de la experiencia sensorial inmediata.

La base del lenguaje es la palabra. La palabra no es una etiqueta para designar objetos sino que es mucho más. En sí misma la palabra

es una operación intelectual sobre los objetos que designa, contiene un análisis de los componentes de una parte del mundo exterior al sujeto y una síntesis de esos componentes que caracterizan o diferencian esa parte del mundo del resto.

Veamos cuál es el concepto de palabra para esta escuela. En palabras de Luria:

Lo que está claro es que la palabra como célula del lenguaje no solo tiene raíces afectivas. Si hubiera sido de otra forma, entonces el así llamado “lenguaje” del animal, que, como nosotros dijimos, es la expresión de estados afectivos, no se diferenciaría en nada del lenguaje del hombre. Esta línea de expresión de estados en determinados sonidos o gestos es una línea cerrada de desarrollo que lleva a un callejón sin salida. Ella no conduce a la aparición de la palabra como sistema de códigos del lenguaje. Los orígenes del lenguaje y la palabra son otros.

Tenemos una amplia base para pensar que la palabra, como signo que designa un objeto, surge del trabajo, de las acciones con objetos y que es en la historia del trabajo y de la comunicación, como señaló repetidamente Engels, donde hay que buscar las raíces que llevaron al surgimiento de la primera palabra (Luria, 1984, p. 30).

En las primeras etapas del desarrollo del lenguaje, para los primeros humanos, la palabra debió estar estrechamente relacionada con el contexto, es decir, carecía de significado si el contexto no era el adecuado o cambiaba de significado de acuerdo con el contexto en que fuese emitida. En términos de Vygotski, la palabra tenía solo carácter simpráxico. La palabra, en esta etapa, necesitaba seguramente de los gestos, su significado podía variar con la entonación, era situacional, comunicativa y solo podía designar objetos. De esta situación, en que el significado de la palabra estaba estrechamente relacionado al contexto de comunicación y a los gestos que realizaba el hablante, se desarrolló para ser (relativamente) independiente del contexto (puedo enunciar naranjas dentro de un ascensor, sin que haya naranjas a la vista); no solo designa objetos, sino que también puede crearlos (pensemos, por ejemplo, en bondad); no depende de ninguna situación concreta, se internaliza y se convierte también en célula del pensamiento.

Por lo visto toda la historia posterior del lenguaje (y es necesario tomar esto como una de las suposiciones fundamentales) es la historia de la emancipación de la palabra de la práctica, la separación del habla como una actividad autónoma, y sus elementos –las palabras– como un sistema autónomo de códigos, dicho de otra forma, es la historia de la formación del lenguaje cuando en él se fueron incluyendo todos los medios indispensables para la designación del objeto y la expresión de la idea. Este camino de emancipación de la palabra del contexto *simpráxico* es el paso del lenguaje como a un sistema *sinsemántico*, es decir, como a un sistema de signos que están enlazados unos con otros por su significado y que forman un sistema de códigos que pueden ser comprendidos incluso cuando no se conoce la situación (Luria, 1984, p. 31).

Por *contexto simpráxico* entendemos “vinculado directamente a la acción, a la actividad humana, a la conducta práctica de los hablantes sin mediación del sistema conceptual”.

Por *contexto sinsemántico*, por el contrario, entendemos “vinculado al sistema conceptual de los hablantes, separado de su práctica cotidiana”.

Ontogénesis remite al desarrollo de un individuo en particular: el momento en que produjo la dentición, el momento en que aprendió a hablar, a caminar, etcétera. La *filogénesis* remite al desarrollo de un grupo de seres vivos.

Estas aclaraciones previas son necesarias, pues los autores establecen un paralelo entre el desarrollo del lenguaje y la palabra en la historia del ser humano, la *filogénesis*, y el desarrollo del lenguaje y de la palabra en el desarrollo del niño, la *ontogénesis*. Como es obvio –dado que no había grabadores en el paleolítico– Vygotski y Luria no tienen evidencia del desarrollo del lenguaje en los primeros humanos, lo infieren del desarrollo del lenguaje en las crías humanas, en el tiempo presente. Debemos destacar que Piaget también utiliza ese tipo de paralelo, cuando compara que la inteligencia infantil –a los diez años, aplicada a experimentos sobre la capacidad de los niños de extraer leyes físicas de fenómenos que se les muestran– es similar a la del hombre medieval. Tanto Vygotski, como Luria y como Piaget son evolucionistas, en el sentido de que los humanos actuales somos más capaces que nuestros antepasados y que cada vez construiremos sociedades más justas.

Dado que no disponemos de datos precisos de cuándo comenzó la especie a hablar ni de cómo se desarrolló el lenguaje en ella, muchos investigadores utilizan la aparición y desarrollo del lenguaje en el niño como dato evolutivo. Es decir, de la *ontogénesis* se extraen hipótesis acerca de cómo fue la *filogénesis* del lenguaje.

Sabemos poco acerca de la prehistoria del lenguaje, sobre su origen histórico-social y solo podemos hacer suposiciones acerca de ello. En cambio, sabemos mucho acerca del origen de la palabra en la *ontogénesis*, en el desarrollo temprano del niño. La *ontogénesis* (desarrollo del niño) nunca repite la *filogénesis* (desarrollo de la especie) como en un tiempo se consideraba: el desarrollo histórico social del lenguaje en la *ontogénesis* no transcurre dentro del proceso del trabajo, para el cual no está preparado, sino en el proceso de asimilación de la experiencia general de la humanidad y de la comunicación con los adultos. Sin embargo, la formación *ontogenética* del lenguaje es también en cierta medida la emancipación progresiva del contexto *simpráxico* y la elaboración de un sistema *sinsemántico* de códigos, del cual hablamos antes (Luria, 1984, p. 32).

Las primeras palabras del niño, elementos del lenguaje, no responden simplemente a un proceso de imitación de sonidos porque están siempre ligados a la acción del niño y a su comunicación con los adultos. Son completamente diferentes de los primeros sonidos que el niño emite, pues estos están ligados simplemente a sus estados de ánimo o a los llamados ejercicios *foniátricos*. Las primeras palabras –aún las primeras, las que no se parecen a las de los adultos, como *uuuuuh* o *abuuuu*– están dirigidas a un objeto y lo designan. Pero estas palabras pueden designar un juguete, una mascota o la llegada de su madre, es decir, tienen un carácter absolutamente *simpráxico*, el significado de la palabra varía según el contexto. Una madre puede informarnos que un niño de 10 u 11 meses dice *aua* para referirse a cualquier líquido que tome, pero en algún momento el niño repite *aua*, nosotros le acercamos la mamadera y la madre nos reprende: “No, después de comer dice *aua* para que lo levantes de la sillita”. La palabra es todavía dependiente de la acción y contexto inmediatos. Recién entre los 18 y los 20 meses la palabra puede adquirir la categoría sustantivo y, por lo tanto, adquirir una referencia objetal razonablemente constan-

te. Aquí no termina la historia del desarrollo de la palabra, como veremos.

La principal función de la palabra, entonces, es la designativa, referencial, siempre dirigida a un objeto o a una acción; puede designar también una cualidad o propiedad de los objetos o una relación entre objetos, con lo que toma la forma de un sustantivo, un verbo, un adjetivo, adverbio, preposiciones, conjunciones. Hasta aquí la propuesta no parece ofrecer ninguna originalidad pero, para esta escuela, con la adquisición de la palabra los seres humanos tienen la posibilidad de duplicar, de multiplicar, el mundo. En efecto, si bien la principal función de la palabra es la designativa, por la operación de análisis y síntesis que implica, ofrece la posibilidad de mostrar objetos o acciones que no hemos percibido directamente. La palabra duplica el mundo porque los miembros de la especie ya no deben comprobar con los sentidos para conocer: pueden operar mentalmente con objetos alejados de su esfera de acción inmediata. Los animales están limitados al mundo de su percepción, los humanos tienen el mundo de la percepción y la posibilidad de multiplicarlo mentalmente con la representación y el pensamiento. Este mundo representado mentalmente puede ser dirigido y da origen a la acción voluntaria de los seres humanos, a la acción que no está ligada de modo directo e inmediato con la supervivencia. En efecto, si el *homo sapiens* careciera de lenguaje, de ese mundo duplicado que puede manejar –al menos hasta cierto punto– de modo independiente de la realidad inmediata: ¿cómo se le pudo ocurrir sembrar en lugar de comerse las semillas? Ningún pájaro lo hace. ¿Cómo surgió el relato, la poesía, la pintura? ¿Por qué talló una piedra en lugar de arrojársela directamente al conejo que pasaba por allí? Finalmente, esta posibilidad de actuar con representaciones es lo que permite a la especie transmitir los conocimientos logrados de generación en generación sin que cada nuevo bebé nacido tenga que repetir las mismas experiencias.

En consecuencia, con la aparición del lenguaje como sistema de códigos que designan objetos, acciones, cualidades y relaciones, el hombre adquiere algo así como una nueva dimensión de la conciencia, en él se forman imágenes subjetivas del mundo objetivo, que son dirigibles, es decir, son representaciones que él puede manipular, incluso en ausencia

de percepciones inmediatas. En ello consiste la principal conquista que obtiene el hombre del lenguaje (Luria, 1984, p. 36).

Como podemos ver, la estructura psicológica de la conciencia es paralela a la estructura semántica de la palabra. Sabemos, por ejemplo, que una palabra no es una etiqueta para las cosas; por ejemplo, una palabra puede tener varios significados, como llama, que puede remitir {lengua de fuego}, {mamífero de la familia de los camélidos que habita en los Andes de América del Sur} o {voz de la tercera persona del singular del verbo llamar}, sin embargo, ningún hablante se confunde y acerca el mamífero al cigarrillo de su novia o novio para que lo encienda. Esta es una demostración del carácter abstracto de la palabra cuando hablamos, de su estructura semántica y mental a pesar del carácter concreto de la función designativa.

La palabra, además, entra en una red de significados o campos semánticos, es decir que cada palabra está asociada a un conjunto de conceptos relacionados; en la mente la podemos imaginar como un nudo de una red de imágenes evocadas. Es que la palabra, además de la función designativa tiene significado categorial o conceptual; en efecto, la palabra no solo reemplaza a la cosa o acción designada, sino que la analiza e introduce la cosa o la acción en una compleja red de enlaces y relaciones.

Cuando se utiliza la palabra, por ejemplo, mesa, se ha realizado un análisis de qué rasgos la componen, como ser de madera, tener patas, servir para apoyar cosas, ser parte del mobiliario hogareño, estar o no lustrada, etcétera. Algunas de estas cualidades diferencian una mesa de otros objetos (rasgos distintivos) mientras que otros pueden o no acompañar al objeto mesa (rasgos redundantes). Por cada uno de estos rasgos cada palabra se relaciona con otras palabras y otros conceptos. De este modo, la palabra mesa implicará una operación psíquica de generalización de la categoría {muebles}, {objetos de madera}, {lugares donde apoyar cosas}, etcétera. De este modo evocará sillas y alfombras, árboles y canoas, estantes y rodillos, etcétera.

Debe estar claro que esta complejidad es potencial. En efecto, Luria prevé que la misma palabra no sea la misma, no entre en los mismos enlaces categoriales, para todos los miembros de una comunidad lingüística. Los niños, en particular, no adquieren cada palabra

de una vez y para siempre, porque la palabra misma se desarrolla, el significado de la palabra se desarrolla. Veamos cómo se produce este desarrollo.

Un niño pronuncia la palabra *mamá* antes de cumplir el primer año de vida, pero ¿qué significa *mamá* para un niño tan pequeño? Seguramente refiere a quien lo alza cuando llora, lo cambia, lo alimenta, lo baña, lo lleva a pasear. ¿Qué significa *mamá* para un niño ya adolescente? Obviamente no lo baña ni lo alza, no le da de comer en la boca; en cambio le pone límites, establece prohibiciones, el adolescente puede sentir que le quieren imponer no solo qué *hacer* sino cómo *ser*. Además, es probable que la madre ya se haya quejado delante de su hijo de algunas actuaciones del padre o de situaciones enojosas en el mundo, de lo que le hubiera gustado ser y no pudo hacer en la vida, etcétera.

Como consecuencia de estas situaciones diferentes *mamá*, de estar en un campo semántico relacionado con la {provisión de todo lo necesario}, como {todopoderosa} y como {instrumento de satisfacción de mis necesidades} se haya desarrollado a {proveedora de algunas cosas}, {poderosa pero con limitaciones}, {instrumento de satisfacción de las necesidades de muchos y con necesidades propias}, {me entiende casi siempre pero a veces no me entiende}, {no me deja hacer todo lo que quiero}, {es una hinchacha}, etcétera. Más adelante la misma palabra *mamá* remitirá a {persona que debo cuidar} ya que habrá envejecido y quizás no pueda valerse por sí misma. Esto muestra que aunque la referencia objetal de la palabra se mantenga constante, es decir, refiere siempre a la misma persona (para cada sujeto, claro), los conceptos se van ampliando de acuerdo con la experiencia. Una *plaza* será el {lugar donde me llevan a pasear}, el {lugar donde me encuentro con amigos}, el {lugar donde llevo a pasear a mis hijos}.

En definitiva, gracias a la palabra salimos de la experiencia inmediata; además de instrumento de comunicación es célula del pensamiento: gracias a la palabra los seres humanos realizamos, de modo no consciente las operaciones de análisis y generalización e inclusión en categorías de los objetos.

La palabra, entonces, tiene dos componentes: por un lado, la referencia objetal; por el otro, el significado, es decir, la función de se-

paración en rasgos, la generalización y la inclusión en un sistema de categorías. Durante la adquisición del lenguaje, la función de referencia objetal se *estabiliza*, el significado se *desarrolla*.

Cuando aparecen las primeras palabras estas no tienen una referencia fija. Madres, padres y tías pudieron sentirse orgullosísimos y chochísimos cuando sus hijas o sobrinas les dijeron por primera vez *mamá*, *papá* o *tía* (en general entre los 11 y 18 meses), pero luego comprobaron decepcionadísimas que sus hijas y sobrinas usaban también esos términos para referirse a los zapatos, los autitos o las tazas. En efecto, la referencia objetal no se fija de golpe ni de una vez y para siempre. Es que la palabra —en sus primeras apariciones— es absolutamente dependiente del contexto. En términos técnicos el niño solo la entiende en función de factores simpráxicos complementarios que con el tiempo dejarán de actuar. En efecto, al principio la referencia de la palabra depende de dónde se la dice, de quién la dice, de la entonación con que la dice. El niño puede utilizar la misma palabra en diferentes ocasiones, ante diferentes interlocutores con distintos referentes. Las madres son especialistas en entender estos mensajes confusos para los extraños, como vimos antes. La referencia objetal se estabiliza aproximadamente a los cuatro años, es decir, se emancipa del contexto. Sin embargo, hacia el final del segundo año ya puede observarse que la referencia de la palabra comienza a estabilizarse paulatinamente. Esta fijación no se produce de golpe ni para todas las palabras al mismo tiempo: un niño puede haber fijado claramente palabras muy frecuentes, como *mamá*, mientras que otras dependerán todavía de quién la pronuncia, como *rincón*.

Durante el desarrollo del niño el significado de la palabra se desarrolla, tanto en su estructura como en los procesos psíquicos de base. En este sentido hablamos de desarrollo semántico y sistémico de la palabra. Por desarrollo semántico entendemos —como ya vimos— los procesos de análisis en rasgos e inclusión en sistemas de categorías. Por desarrollo sistémico entendemos los procesos psíquicos que se producen en cada etapa del desarrollo del significado. En efecto, cuando va cambiando el significado de la palabra va cambiando el sistema de enlaces en que se encuentra y con él va cambiando la conciencia.

Finalmente, Vygotski ligó el hecho del desarrollo del significado de la palabra con el hecho del desarrollo de la conciencia. Para él, la

palabra es el aparato que refleja el mundo externo en sus enlaces y relaciones. Por eso, si el significado de la palabra, a medida que el niño se desarrolla, cambia, quiere decir que cambia también el reflejo de aquellos enlaces y relaciones que, a través de la palabra, determinan la estructura de la conciencia. Precisamente por ello, la teoría sobre el desarrollo del significado semántico y sistémico de la palabra puede ser designada al mismo tiempo como teoría sobre el desarrollo semántico y sistémico de la conciencia.

Podemos tener una prueba evidente del desarrollo del significado de las palabras al observar el comportamiento del niño con las palabras llamadas relacionales. Así, un niño de tres años ya conoce —y utiliza de modo correcto— las palabras padre, madre, tío, hermana, abuela. Sin embargo, ¿cuál es el significado de estas palabras? Un niño de tres años puede llegar a enfurecerse con su madre el día que esta le confiese que la abuela es la mamá de ella y que esta situación fue muy anterior a la de ser la abuela de él. Es muy común que conteste desesperado: “¡No! Vos sos mi mamá y ella es mi abuela; no es tu mamá, es mi abuela”.

Del mismo modo, se asombrará el día que se entere de que su tía es la hermana de su mamá o de su papá. El niño y la niña adquieren la palabra tío o la palabra tía, pero estas palabras refieren a una persona en particular, no han desarrollado todavía los enlaces familiares. Una niña de tres, cuatro y hasta de cinco años puede afirmar que —si tiene una hermana menor— ella tiene una hermana, por ejemplo, Julieta, pero si el investigador le pregunta si Julieta tiene una hermana, responderá con seguridad que no. Las palabras relacionales se desarrollan bastante tarde (entre los seis y los siete años). Este es otro aporte importante de la teoría rusa de la adquisición: los procesos no tienen la misma duración para todas las palabras ni para todos los fenómenos lingüísticos. Un niño de diez años puede sorprenderse de que su madre conozca la palabra orografía o la palabra semblanza —que acaba de aprender en la escuela— y de que la utilice conversando en la mesa familiar: es una demostración de que esa palabra tiene carácter simpráxico para el niño, es aún dependiente del contexto.

La palabra va adquiriendo carácter *paradigmático*, es decir, no es solo un problema de enlaces concretos, directos, relacionados con la situación, sino que se trata de enlaces lógico-verbales, cada palabra es

una opción entre otras y cada palabra remite a un campo semántico de modo independiente a la riqueza de la situación concreta de comunicación. Podemos suponer que un niño de dos años conoce la palabra puerta, porque sabe decirla y entiende cuando su madre le indica que se aleje de la puerta. Sin embargo, si en una situación de experimentación le preguntáramos *¿qué es una puerta?*, podríamos encontrarnos con que no obtenemos ninguna respuesta, sencillamente porque no sabe qué respondernos si se encuentra de espaldas a la puerta de la sala y no puede verla. Si la puede ver nos la puede indicar con el dedo mientras enuncia algo así como *¡esa!* Aquí vemos con claridad que la palabra en niños pequeños es absolutamente dependiente del contexto y no pertenece a ningún sistema de enlaces que no sean los situacionales inmediatos. Sobre los dos años y medio atinará a repetir una puerta, más adelante nos responderá *es marrón* (si este es el caso) o la puerta cierra. Sobre los tres años y medio y cuatro aparecen las respuestas llamadas funcionales, nos responderá que la puerta es para cerrar o para no escuchar los ruidos o para los ladrones. Después de los cinco años —y no para todas las palabras— aparecerán respuestas categoriales, las puertas serán {aberturas}, los perros serán {animales}, las sillas serán {muebles}, etcétera.

Tan dependientes del contexto son las primeras palabras que muchas madres pueden pasar por situaciones embarazosas. En efecto, su pequeño hijo ya sabe pronunciar, digamos, nueve palabras; en esta situación lo lleva de visita a casa de unas amigas y para amenizar la reunión —y para darse corte— le solicita que diga alguna de las palabras que conoce: mamá, papá, auto o la que fuera. Para su sorpresa —y quizá desesperación— el niño permanece mudo: no atina a decir nada. Por supuesto, uno puede pensar que el niño es tímido, caprichoso o simplemente que no quiere. Desde un punto de vista psicolingüístico podemos ensayar otra explicación: como ha cambiado el contexto en el que el niño usa la palabra —en su casa cuando come, por ejemplo— esta ha perdido significación y función. No significa nada en este nuevo contexto y no puede entender qué es lo que le piden que haga.

Otra prueba del desarrollo de las palabras y los enlaces la podemos obtener a partir de las pruebas de clasificación, que son tan comunes actualmente. En estas pruebas se les presentan a los niños diferentes objetos —dibujos de objetos— y se les pide que los agrupen.

Por ejemplo, se les puede presentar a los niños los dibujos de un oso marrón, una pala roja, una pelota también roja y un canario amarillo. A continuación se les pide que junten a los que son parecidos y separen a los diferentes. Un informante de dos años puede, por ejemplo, juntar la pelota y la pala por un lado y dejar separados al oso y al canario. Se pueden cambiar los colores de los objetos para continuar la prueba con el objetivo de controlar si ha juntado la pala con la pelota simplemente porque comparten el color o por tener el rasgo {- animado}. Las experiencias muestran que, efectivamente, al principio predominan los enlaces inmediatos, como el color; sobre los dos años y medio y los tres puede predominar la forma; en efecto, pueden agrupar al oso con la pelota y el canario porque comparten el rasgo {+ redondez} frente a la pala que sería {+ alargada}. Algunas categorías como {+ animado} o {- animado} pueden ser tardías. En efecto, como vimos en Piaget, los niños y niñas pequeñas pueden otorgar categoría de {+ animado} a una cocina o a un auto porque hacen cosas.

Deberemos aclarar que estos procesos son completamente normales, lo que está demostrando la capacidad cognitiva desarrollada es que los niños clasifiquen, no cómo clasifiquen. Algunas categorías –si no todas– deben ser inferidas de los enunciados lingüísticos que efectivamente oyen, no tiene sentido que se los pretendamos enseñar porque, para estos autores, la adquisición del lenguaje –como otros aprendizajes– está vinculada al desarrollo de la conciencia, no al almacenamiento en la memoria de más información.

Ante un ejercicio en que se le presentan los dibujos de una bicicleta, un automóvil, un gallo y un caballo a un niño, este puede optar por agrupar al caballo con el automóvil y al gallo con la bicicleta. Cuando se lo interroga (sin poner cara de contrariado) acerca del porqué de esas agrupaciones, un niño de tres años y medio o cuatro años puede contestar muy contento que *el caballo y el auto tienen cuatro patas mientras que la bicicleta y el gallo solo tienen dos*. Esto nos muestra que sabe clasificar en un momento particular del desarrollo semántico y sistémico de las palabras. Otro niño pudo haber agrupado al automóvil con la bicicleta y al gallo con el caballo; la maestra jardinera puede estar muy contenta porque diferenció {animales} de {cosas} o aun puede suponer que conoce el concepto {medios de locomoción}.

Cuando se inquiere al niño por los motivos de esas agrupaciones nos puede responder que la bicicleta y el automóvil tienen ruedas mientras que el gallo y el caballo tienen patas. Debemos continuar las pruebas para comprobar si ha agrupado por el rasgo {animado} o si lo ha hecho por la forma, es decir, el rasgo {redondo}.

Para comenzar a concluir la presentación de la escuela soviética comentaremos la relación entre el desarrollo lingüístico, el desarrollo del pensamiento y el de la conducta voluntaria.

Tomaremos como punto de partida la noción de lenguaje egocéntrico de Piaget para facilitar la exposición. Como ya expusimos, las crías humanas pasan por un largo período durante el cual hablan sin que esa actividad enunciativa esté dirigida a otro hablante, sino que hablan para sí. Incluso puede haber varios niños y niñas en una misma sala hablando todos al mismo tiempo pero sin interactuar: cada uno sigue el hilo de su propio discurso. Esta actividad es para Piaget una manifestación tardía del egocentrismo infantil que desaparecía después de los 7 años.

Para Vygotski esta actividad es fundamental. Este monólogo colectivo observado por Piaget es una muestra de la actividad intelectual que se está desarrollando: las crías humanas se hablan a sí mismas para autorregular su conducta. Es cierto que esta práctica no es comunicativa, es una manifestación del papel del lenguaje en el desarrollo de la conciencia. Piaget lo consideró egocéntrico porque para él el lenguaje no es el instrumento fundamental en el desarrollo del pensamiento, sino la inteligencia. Para Vygotski esta calificación no tiene ningún sentido porque el lenguaje es también, fundamentalmente, un instrumento cognitivo. Esta actividad del habla para sí será la base del lenguaje interior, instrumento del pensamiento y la conciencia.

En efecto, esta actividad no desaparecerá y se mantendrá a todo lo largo de la vida humana; lo que desaparece es su manifestación observable, es decir, la articulación sonora. El lenguaje dirigido a los otros, social y comunicativo, se interioriza para cumplir también con la función de ser soporte del pensamiento, la reflexión y la racionalidad, características diferenciadoras de la especie humana.

El lenguaje tiene un rol fundamental en el desarrollo de la conducta y del acto voluntario. El acto voluntario humano no tiene origen en una característica biológica de la especie, sino social.

Recordemos que para Vygotski y Luria, al nacer, los seres humanos ya son entes sociales, no son autistas ni egocéntricos. Es la madre, mediante instrucciones verbales, el lenguaje de la madre, el primer regulador de la conducta de las crías humanas. Así, aunque los niños no entiendan el significado de las palabras que los adultos usan, sí entienden los tonos empleados en contexto. De este modo, la madre indica qué está prohibido, qué no puede tomar con las manos o llevarse a la boca mediante emisiones lingüísticas sencillas como:

¡No Luisa, eso no, a mamá no le gusta!

¡No, nena, eso es feo, eso es caca!

También le indica qué cosas le gustan a la madre que su hijito o hijita realice, lo felicita y muestra afecto.

¡Qué bien! ¡Cómo quiere Federiquito a su mamá!

¡Así me gusta, que se me tome toda la mamadera!

Cuando logren gatear o caminar también le indicarán hacia dónde ir o hacia dónde no ir. Estas indicaciones no son imposiciones, los niños necesitan estas indicaciones porque los adultos son modelos a imitar para poder socializarse plenamente. Además, el lenguaje de la madre dirige la atención, y, por lo tanto, organiza la percepción del niño. En efecto, el niño no tiene por qué saber, no tiene cómo saber, dónde una cosa deja de ser *osito* para ser la *boquita* o la *orejita del osito*; dónde deja de ser *piecito del nene* para pasar a ser *dedito del nene*: para eso depende de la instrucción verbal del adulto, la madre en particular (o quien cumpla esa función ya que, así definida, es social). Es decir que las primeras regulaciones de las conductas motoras y perceptuales de las crías humanas tienen la característica de ser intersíquicas: de la conciencia y lenguaje de la madre van al niño.

Con la adquisición del lenguaje, las crías humanas están en condiciones de darse instrucciones y órdenes a sí mismas; esto mejora notablemente la complejidad de las actividades que pueden realizar, por ejemplo, pueden realizar tareas que requieran más de una acción o acciones sucesivas. El denominado monólogo colectivo es una manifestación de esta actividad reguladora de la conducta por el lenguaje durante un período en que es fácil observar cómo día a día pueden realizar tareas más complejas.

En la primera etapa del dominio del lenguaje, la madre se dirige al niño, orienta su atención (“toma el balón”, “levanta la mano”, “¿dónde está la muñeca?”), etcétera y el niño cumple estas instrucciones verbales.

Al darle al niño esas instrucciones verbales la madre organiza, con ayuda de su propio lenguaje, los actos motores del niño. En este caso el acto voluntario está dividido entre dos personas: el acto motor del niño comienza con la alocución verbal de la madre y termina con las propias acciones del niño (Vygotski, 1956). Solo en la etapa siguiente del desarrollo, el niño domina el idioma y comienza a darse órdenes verbales a sí mismo, al principio en forma extensa –en el lenguaje externo– luego en forma abreviada –en el lenguaje interior–, por eso el origen del acto voluntario es la comunicación del niño con el adulto (Luria, 1984, p. 107).

Como dijimos, esta actividad del lenguaje para uno mismo continuará durante toda la vida en la forma de lenguaje interior. Aun después de los siete años es posible observar que los niños y niñas, cuando deben resolver una tarea compleja se siguen hablando a sí mismos en voz baja, mueven suavemente los labios o ponen la punta de la lengua entre los labios. Esto nos muestra que lo que está desapareciendo es la actividad articularia, no la actividad lingüística en sí misma. Aun los adultos, cuando deben aprender una nueva tarea compleja, como manejar un torno o una difícil receta de cocina, pueden repetirse en voz alta o murmurando las instrucciones que les han dado. La actividad de regulación de la conducta por el lenguaje ha pasado a ser *intrapésquica*: ya no dependerán solo de las instrucciones de la madre, pueden depender también de sí mismos para realizar la tarea. Con el lenguaje interior no solo podrán autorregular la conducta sino que también la podrán planear. El lenguaje, entonces, nace desplegado, exterior, dirigido a otros; luego continúa desplegado y sonoro, pero para dirigirse a uno mismo y lograr regular la conducta, finalmente se internaliza, se pliega, se insonoriza para permitir la planificación de conductas, el pensamiento, se convierte en lenguaje interior: la vida mental de los signos. Dada la velocidad con que opera el lenguaje interior Vygotski y Luria afirmaban que se trata de un lenguaje exclusivamente semántico, totalmente predicativo. El lenguaje, entonces, además de instrumento de comunicación, de su papel cogni-

tivo en la conciencia, tiene otro rol fundamental: el de regular el desarrollo de los procesos psíquicos superiores.

Un ejemplo particular: la adquisición del léxico

Sin duda, la aparición de palabras, el *léxico*, es lo que más llama la atención de los logros infantiles. Ahora veremos cómo logran los niños, en un período relativamente corto de tiempo, manejar un amplio vocabulario. Veremos cuáles son las etapas y los procesos que supone esta incorporación. Las preguntas que nos surgen son las siguientes:

1. ¿Cómo establece el niño una correlación o correspondencia entre sonidos y significados?
2. ¿Cómo analiza el caudal de sonidos que producen los adultos?
3. ¿Cómo extrae el significado de una situación que lo rodea?
4. ¿Cómo aprende la referencia exacta de aquello que ha oído?
5. ¿Cómo asigna un significado preciso y no otro a un segmento auditivo?
6. ¿A qué tipo de realidades se está refiriendo cuando enuncia sus primeras palabras?
7. ¿De qué manera van evolucionando los primeros significados que el niño emite hasta el momento en que llegan a coincidir con el significado de los adultos?

Describir la adquisición léxica es una tarea complicada porque supone no solamente mostrar qué palabras usa el niño, sino también qué significados conoce, de qué forma clasifica el mundo, los objetos y situaciones que lo rodean. Si el niño utiliza una palabra no podemos garantizar que conozca el significado de esa palabra en el mundo adulto, pero sí podemos asegurar que conoce algún significado que le otorga a la palabra. Pensemos que la madre puede cambiar a su hija mientras le dice algo así como:

Ahora le limpiamos la cola a la nena...

Al tiempo que le dice esto, la limpia con una toallita o algodón pero también la toma de los tobillos o le sujeta las piernas de otra forma.

¿Cómo hace para deducir que se refiere a la cola y no a las piernas o a las toallitas o a otro elemento presente? La niña ya conoce la hipótesis *palabra* antes de pronunciar alguna palabra adulta, a partir de la información que tiene como parte de su dotación genética que interactúa con los datos que recibe del medio. Esto es fácil de ver con los primeros neologismos, secuencia de fonemas que repiten a partir de los nueve meses de edad en situaciones estructuralmente comparables. La niña sabe también que los conceptos le permitirán clasificar el mundo exterior. Infiere la hipótesis concepto; a partir de las emisiones que puede captar —que tienen intención comunicativa— comprende que hay un ordenamiento del mundo y los objetos que la rodean.

El problema de la adquisición, entonces, es cómo puede unir una palabra que identifica —es decir, una secuencia de fonemas que oye de modo repetido— con un significado particular. Tengamos presente que los niños no otorgan una etiqueta a las cosas, es decir, ni tienen una palabra aprendida para la que buscan un objeto al que calce —como si fuese un sayo— ni tienen una cosa conocida para la cual buscan una palabra. Aunque algunas palabras le son enseñadas, la mayoría las debe adquirir infiriendo del uso tanto el concepto, es decir, el *significado*, como la palabra. La palabra y la identificación de un “algo” particular en el mundo se produce al mismo tiempo.

Un libro de lectura que se utilizaba hace muchos años en segundo grado afirmaba que la primera palabra que un bebé utiliza es *mamá*. Esta es una afirmación muy romántica pero no tiene ningún fundamento científico. Como ya vimos, la primera palabra suele ser una acuñación propia del bebé, un neologismo, una palabra que no se corresponde con ninguna palabra de los adultos. Suele ser una vocalización repetida que expresa un estado de ánimo ante alguna situación que se reitera en su vida: el baño, la comida, la llegada del padre, la aparición de un juguete, etcétera. Suelen aparecer entre los nueve y los doce meses y tienen una vida muy breve: en cuanto comience a pronunciar las primeras palabras que son iguales a las de los adultos. Puede ser que algún neologismo coincida parcialmente con la secuencia [mamá] o la secuencia [papá] pero esto es, precisamente, una coincidencia.

El paso siguiente, que puede superponerse —de modo parcial y por muy poco tiempo— con el anterior, es la aparición de palabras si-

milares o iguales a las de los adultos que están ligadas de modo muy fuerte al contexto. Puede, por ejemplo, utilizar la palabra *vaca* solo para el dibujo que le presenta la madre en un libro, pero no para otros dibujos o fotos de vaca, las que ve por televisión o en el campo. Veamos algunos ejemplos tomados de Barret (1994):

<i>Palabra</i>	<i>Contextos de uso</i>
Pato	Solo durante el baño, el niño golpea un pato de juguete en el borde de la bañera
Chau	Solo cuando juega con su teléfono y lo cuelga
Barrer	Solo cuando barre con su escoba de juguete
Boo	Solo cuando se esconde detrás de unas cortinas de la casa
Auto	Solo cuando ve los autos que pasan delante de la ventana de la casa
Papá	Solo cuando escucha el timbre

Sin embargo, no todas las primeras palabras de los niños y niñas están relacionadas de modo tan fuerte al contexto situacional, algunas son usadas como nombres para acompañar determinadas acciones o conductas reiteradas de los niños con objetos particulares. Veamos algunos ejemplos:

<i>Palabra</i>	<i>Contexto de uso</i>
Pelota	Cuando el niño mira, juega o pide pelotas de tenis, de playa o de fútbol
Oso	Cuando el niño señala, toca o juega con un osito de peluche
Abrir	Cuando el niño solicita que le abran la puerta, un paquete de galletitas o la mano de la madre
Más	Cuando el niño empuja un vaso vacío, pide que le den otra bebida, saca juguetes del canasto o lleva una botella vacía a la madre

Finalmente, en este período temprano, aparecen también algunas palabras que llamaremos *pragmáticas*, ya que no refieren a objetos o acciones sino que llenan funciones específicas en los intercambios que los tienen como protagonistas. Las más comunes son *no*, utilizada

tanto para indicar que no quiere hacer algo o que sabe que no debe tocar o hacer alguna cosa, *mirá*, para solicitar que algún adulto preste atención a lo que hace, *por favor*, para que le permitan hacer algo o para que otro haga algo. En general les siguen deícticos, como *acá está* e imperativos para dar instrucciones, del tipo *hacelo* o *andate*.

Algunos autores han sugerido que los diferentes tipos de palabras son adquiridos en diferentes momentos del desarrollo del niño. Por ejemplo, que antes de la explosión léxica —que se produce a partir de los dos años y medio— los niños solo adquieren palabras ligadas al contexto, palabras pragmáticas y expresiones afectivas; la adquisición de palabras referenciales, independientes del contexto, ocurriría más tarde, como vimos en Luria: los niños no pueden nombrar objetos habituales fuera del contexto. Sin embargo, esto no es tan claro. Algunos niños sí pueden reconocer objetos y nombrarlos mediante sustantivos y adjetivos antes de la explosión léxica. Uno de los problemas con que nos encontramos consiste en que la variación individual que observamos en la conducta de los niños es muy amplia.

Como vimos en Luria, la referencia objetal no se establece de una vez y para siempre, es decir, se desarrolla. Clark y Clark (1977) han caracterizado este proceso en términos de *subextensión*, *sobreextensión*, *superposición* y *desajuste*.

Una vez que los niños han adquirido una palabra, esto no significa que la utilicen en el mismo sentido que los adultos ni que coincida con el uso que los adultos hacen de esa palabra; por el contrario, los usos que hacen los niños tienen algunas particularidades. Llamamos *subextensión* al fenómeno por el cual los niños pueden adquirir una palabra pero el uso que hacen de ella es más restringido que el uso adulto. Por ejemplo, llaman *oso* al oso de peluche con el que juegan, pero no llaman de ese modo a los osos que pueden ver en el zoológico, en la televisión o en una lámina; incluso no utilizan esa palabra para los osos de peluche dibujados. *Sobreextensión* es el proceso inverso: los niños han adquirido una palabra pero el uso que hacen de ella es más amplio que el uso adulto. Por ejemplo, llaman *perro* a los perros pero también a los gatos, vacas o caballos. La *superposición* se da cuando una vez que los niños han adquirido una palabra la usan al mismo tiempo, de modo más amplio y más restringido; por ejemplo, utilizan *agua* para referirse al agua en botellas o vasos, pero no al agua

en la bañadera o al agua de lluvia; al mismo tiempo, utilizan agua para referirse a todos los líquidos que le ofrecen en un vaso. Desajuste es el proceso por el cual los niños han adquirido una palabra, pero su uso no coincide para nada con el de los adultos. Resumiremos lo dicho en la siguiente tabla.

<i>Palabras</i>	<i>Referentes</i>
<i>Sobreextensión</i>	
Perro	Perros, ovejas, gatos, lobos, vacas
Tic tac	Relojes, círculos, barómetros
<i>Subextensión</i>	
Botella	Solo botellas plásticas
Cortar	Acción de cortar, pero solo con cuchillo
<i>Superposición</i>	
Paraguas	Paraguas abiertos, barriletes, sombrillas, pero no paraguas cerrados

Las primeras teorías sobre desarrollo léxico que pretendieron dar cuenta de estos fenómenos estaban basadas en la teoría de rasgos semánticos, a su vez inspirada en la semántica de Katz y Fodor (1964) y en la de rasgos de selección de Chomsky (1965). De acuerdo con estas teorías, las unidades léxicas estarían formadas a partir de un conjunto de unidades, llamadas primitivos semánticos; los significados de las palabras resultarían de la combinación particular de estos rasgos en cada caso. El significado de la palabra *gato*, según esta teoría, estaría dado por una combinación de este tipo de rasgos, por lo que podría ser caracterizado como [+ concreto, + animado, + cuadrúpedo, + masculino, + peludo, + maullador]. Como vemos, algunos de estos son más generales y otros son más específicos. Clark (1973, 1975) había desarrollado la siguiente hipótesis: los niños adquieren los rasgos semánticos uno a uno para algunas palabras, durante un período prolongado; estos rasgos serían adquiridos de modo ordenado, desde los más generales a los más específicos. Esto podría explicar el fenómeno de la sobreextensión, porque el niño habría adquirido los

rasgos [+ concreto, + animado, + cuadrúpedo], los ha asociado a la palabra *perro* y puede usarla para perros, gatos o vacas. De acuerdo con esta hipótesis todas las palabras se sobreextenderían –designan más objetos o acciones que en el lenguaje adulto– cuando comienza la adquisición. La sobreextensión finaliza cuando el niño ha completado la adquisición de los rasgos más específicos. Sin embargo, como acabamos de ver, algunas palabras se subextienden al comienzo del proceso, por lo que Clark debió rever su posición.

Abandonó, entonces, la teoría de los rasgos semánticos y propuso la llamada teoría del contraste léxico. De acuerdo con este último enfoque la adquisición de las palabras por los niños estaría regida por dos principios operativos: el de contraste y el de convencionalidad. De acuerdo con el primero, el niño asume que una palabra nueva contrasta en significado con las anteriores, es decir, tiene un significado diferente que el de las palabras ya conocidas; este principio guía al niño en la búsqueda de los contrastes léxicos posibles. El principio de la convencionalidad asume que el niño sabe que existen formas lingüísticas convencionales particulares para referirse a cada entidad, por lo que buscará significados convencionales para cada entidad que considere diferente. La sobreextensión, por consiguiente, sería la consecuencia de no haber adquirido aún la o las palabras que contrastan con la que tiene el uso sobreextendido; finalizará cuando los contrastes estén adecuadamente establecidos.

Otra teoría de la adquisición léxica, está dada por la llamada teoría de los prototipos. De acuerdo con esta, la adquisición léxica –y semántica– no estaría guiada por rasgos semánticos, sino que los niños, como los adultos, establecerían referentes prototípicos para cada una de las categorías. Un prototipo es una representación mental construida a partir de los estímulos, de modo tal que un objeto nuevo sería comparado con el o los prototipos existentes, es decir, el niño trata de generalizar un referente y palabra conocidos hacia otros referentes relacionados con el prototipo; recién cuando esta generalización falla podrá modificar la representación construida o establecer un prototipo nuevo. De este modo, tener movimiento propio y cuatro patas pueden ser propiedades del prototipo construido, por lo que pueden darse la extensión de *perro* a *gatos* u *ovejas*; al mismo tiempo, si cubrir el suelo del cielo es la propiedad prototípica de pa-

raguas, es fácil que extienda el concepto a sombrillas y barriletes pero que no la utilice para paraguas cerrados. Como los prototipos pueden modificarse permanentemente y pueden establecerse otros nuevos, esta teoría puede explicar la incorporación de nuevos referentes y palabras aun en la edad adulta. El problema que presenta es que si bien la conformación de imágenes prototípicas de los objetos y eventos puede ser un mecanismo universal, no puede establecerse que los prototipos en sí lo sean, ya que serían altamente dependientes de las experiencias particulares. Por otro lado, es difícil establecer cuál sería concretamente el prototipo de, por ejemplo, un perro: ¿un caniche o un dóberman?

Las teorías anteriores, como las de Piaget y Luria, fueron pensadas, sobre todo, para explicar la adquisición de palabras que tienen como referentes objetos concretos, porque les preocupaba la adquisición de conceptos y referentes concretos. No resulta fácil explicar de acuerdo con ellas la adquisición de palabras pragmáticas o de palabras altamente dependientes del contexto, como los deícticos. Para explicar la adquisición de esta clase de palabras se ha recurrido a la teoría de representación del evento, de acuerdo con la cual los niños construirían representaciones de los eventos habituales en los que participan, como el baño, la comida, el paseo. Los eventos en sí contienen cuatro tipos de información:

- 1) una secuencia de actos ordenados temporalmente y, tal vez, también de modo causal (la papilla debe ser recogida en la cuchara antes de ser llevada a la boca del niño);
- 2) un conjunto limitado de personas que cumplen roles fijos y rutinarios;
- 3) un conjunto de objetos involucrados;
- 4) una serie de espacios que pueden ser ocupados con objetos y personas.

Esta teoría (Nelson, 1988), como se puede observar, resulta muy útil para explicar la estrecha relación entre palabra y contexto que caracteriza parte de la producción y comprensión infantiles. Es muy útil para explicar la aparición de deícticos como ahí o ese, que no tienen referencia fuera de un evento comunicativo concreto. También permite formular la hipótesis siguiente: sobrextensión, subextensión y

superposición son fenómenos resultantes de los tanteos que el niño realiza en el proceso de separar acciones, objetos y palabras pragmáticas de los contextos habituales en que los adquirió.

Por último, expondremos el *modelo multirruta*, propuesto por Barrett (1991). Este modelo, como se verá, intenta integrar los modelos anteriores. Propone que existen dos rutas principales en la adquisición temprana del léxico; una de estas es seguida por las palabras referenciales y la otra por las palabras ligadas al contexto y las pragmáticas. La diferencia entre ambas rutas está dada por la naturaleza de las representaciones construidas sobre las que se proyectan las palabras al comienzo de la adquisición.

Las palabras ligadas al contexto y las pragmáticas son proyectadas sobre las representaciones mentales de los eventos, por lo que el niño solo usa las palabras en los contextos específicos que coincidan con los eventos representados. En contraste, las palabras referenciales son proyectadas sobre representaciones mentales de referentes prototípicos, por lo que el niño usa esas palabras para referirse a acciones u objetos que sean semejantes a los referentes prototípicos. Los niños utilizan las dos rutas. De este modo, la adquisición de nuevas palabras y la finalización de los fenómenos que estamos describiendo están estrechamente vinculadas a la segmentación de representaciones preexistentes que permiten la construcción de otras nuevas. Las extensiones se producen como consecuencia de este proceso.

Veamos un esquema (adaptado de Barrett, 1986):

<i>Ruta I, para palabras ligadas al contexto y pragmáticas</i>	<i>Ruta II, para palabras referenciales</i>
Procesos: palabras proyectadas sobre la representación del evento	Procesos: palabras proyectadas sobre el prototipo
Usos de la palabra: reconocimiento de instancias de representación del evento	Usos de la palabra: para referirse a acciones, propiedades, estados y objetos estrechamente semejantes al prototipo
Fenómeno: adquisición de palabras ligadas al contexto y pragmática	Fenómeno: adquisición de palabra referencial

Un intento de integración: enfoque pragmático

Todos sabemos y notamos que las palabras, aunque aceptemos que son la célula del lenguaje, no conforman el todo del lenguaje y la comunicación. Por el contrario, apreciamos la aparición de oraciones mucho antes de que las niñas y los niños hayan completado la adquisición del léxico. En primer lugar debemos considerar que, en todas las culturas, los padres adaptan las formas lingüísticas que usan para dirigirse a sus bebés. Utilizan tonos más agudos y hacen más largas las vocales. También, en muchos eventos como la comida y el baño, los ademanes son muy exagerados. Esta conducta debe tener origen en la evolución de la especie porque la encontramos en muchos primates, como los chimpancés, que para enseñar a sus crías exageran y marcan los movimientos propios del trepar y del despiojar. También hacen más agudos y prolongados los mensajes de peligro o advertencia para que su bebé chimpancé se acostumbre a ellos. Como sabemos, los sonidos agudos son más fáciles de percibir y llaman más la atención que los más graves. Esto constituye un dispositivo de apoyo a la adquisición del lenguaje, según Bruner. Resulta un poco difícil a veces marcar cuándo comienza el lenguaje.

Vygotski, como vimos, considera que la percepción de tonos diferenciados por parte de los bebés ya indica lenguaje. Piaget, en cambio, no acepta otra evidencia que la producción. Por este motivo, podemos hablar de lenguaje alrededor de los seis meses en el primer caso porque el bebé comienza a subordinarse a las instrucciones de prohibición y aliento de su madre. Por supuesto que aún no comprende los significados, pero sí percibe los tonos y acentuaciones del habla materna. Para Piaget, en cambio, no tendremos lenguaje antes de los diez y ocho meses de edad, cuando aparecen producciones completas. No es fácil distinguir el momento preciso en que la subordinación no es a los tonos, sino a los contenidos semánticos de los padres, pero podemos afirmar que la comprensión se adelanta siempre a la producción, incluso durante el aprendizaje de una lengua extranjera.

Cuando los niños comienzan a producir no emiten una palabra al azar ni la dicen porque sí. Siempre aparece dentro de una situación comunicativa y tiene el valor de un acto de habla, de orden, de pedi-

do, de pregunta, etcétera. Los adultos perciben una palabra –o un conjunto de sonidos que no pueden identificar con una palabra adulta– y pueden percibir el acto, que se irá consolidando. Por ese motivo ofrecen la mamadera, aunque no entiendan qué pide el bebé, pero entienden que es un pedido.

Esta es la base de las oraciones bien construidas. Los niños dicen primero una palabra, luego dos palabras juntas. Un momento clave es cuando aplican concordancias de género y número entre sustantivos, adjetivos y artículos: pasan del plural al singular, del femenino al masculino. En un momento no fácil de percibir y fechar, comienzan de modo repentino a producir oraciones completas, pero estas oraciones ya estaban en los actos de habla en una situación comunicativa concreta que se independizará del contexto.

Finalmente, no podemos dejar de mencionar la explosión léxica: entre los dos años y medio y los cinco los niños son capaces de incorporar hasta ocho palabras por día. Una tía no las ve por dos meses y se sorprende de los avances que ha logrado. Pensemos que esta cantidad de palabras diarias son muy difíciles de incorporar hasta para una adulta educada cuando debe aprender una lengua segunda o extranjera.

Reflexiones finales

La hipótesis innatista explica por qué tenemos lenguaje, por qué todas las lenguas particulares tienen las mismas propiedades y por qué todos los humanos pueden hablar, lo que supone manejar reglas muy complejas y específicas, que no se aplican a otros dominios. Saber hablar no ayuda a cambiarse las zapatillas ni a controlar esfínteres.

Las otras teorías están más enfocadas al uso del lenguaje, a las lenguas particulares, a la vinculación entre las lenguas y las sociedades concretas en que vivimos, a la relación entre el lenguaje y el desarrollo general de niños y niñas.

Si resumimos, tenemos las siguientes concepciones:

- El lenguaje es una propiedad de la especie y tiene mecanismos específicos para su tratamiento; esto permite explicar el desarrollo diferencial en dominios particulares.

- El lenguaje es producto de la inteligencia y nos permite desarrollarnos en sociedad; nos permite explicar por qué todos hablamos pero no todos tocamos el piano, aunque tengamos altos coeficientes de inteligencia.
- El lenguaje es un producto social dependiente de la organización del trabajo, permite explicar la relación lenguaje y sociedad y la relación lenguaje pensamiento; sin embargo, es difícil explicar por qué comenzamos a hablar: las tareas del hombre primitivo no necesitaban un mecanismo tan complejo como una gramática.
- El lenguaje es un producto de la interacción. Hipótesis muy seductora pero no explica por qué el lenguaje es necesario para interactuar: muchas especies interactúan y no tienen lenguaje.

CAPÍTULO III USAR LAS LENGUAS

La oralidad y la escritura

Si en el primer capítulo exploramos las formas diversas en que se manifiesta socialmente el lenguaje y sus relaciones con la constitución y producción de grupos sociales diversos, y si en el segundo, analizamos las formas en que el lenguaje se adquiere y se transmite de generación en generación, en este capítulo, observaremos dos modalidades básicas del uso del lenguaje, relacionadas, como indica el título, con la oralidad y la escritura.

Como hemos señalado, el uso originario y primordial del lenguaje, tanto desde una perspectiva ontogenética como filogenética, es oral; es decir, la mayoría de las personas utilizamos el tracto vocálico para producir sonidos articulados que nos permiten la comunicación con otras personas, la expresión de sentimientos y la formulación del pensamiento. Decimos mayoría porque somos conscientes de que para algunas personas, el lenguaje se produce a través de otros mecanismos, como es el caso de los hablantes de lenguas de señas, para quienes la articulación lingüística deriva del uso de las manos, el movimiento, el espacio y la mirada.

La oralidad es, pues, la forma más extensa de uso del lenguaje. Usamos oralmente las lenguas desde que nacemos y para muchos pueblos es la única forma en que se emplean sus lenguas. Las lenguas son de por sí orales, si bien es cierto que algunos pueblos han creado una tecnología particular asociada al lenguaje que llamamos comúnmente *escritura*.

Uno de los trabajos más interesantes alrededor de la oralidad es el de Walter J. Ong, quien justamente sostiene el carácter tecnológico

de la escritura y las consecuencias de su uso. Para este autor, esta tecnología cambió la manera de relacionarnos con el mundo, pero también hizo que nos olvidáramos de que la oralidad es la manera más común del lenguaje. Incluso, sostiene este autor, la escritura es subsidiaria del habla oral, ya que, por ejemplo, al leer lo que hacemos es decodificar las grafías en palabras orales mentales. Dice Ong:

En efecto, el lenguaje es tan abrumadoramente oral que, de entre las muchas miles de lenguas –posiblemente decenas de miles– habladas en el curso de la historia del hombre, solo alrededor de 106 nunca han sido plasmadas por escrito en un grado suficiente para haber producido literatura, y la mayoría de ellas no han llegado en absoluto a la escritura. Solo 78 de las 3 mil lenguas que existen aproximadamente hoy en día poseen una literatura (Edmonson, 1971, pp. 323, 332). Hasta ahora no hay modo de calcular cuántas lenguas han desaparecido o se han transmutado en otras antes de haber progresado su escritura. Incluso actualmente, cientos de lenguas en uso activo no se escriben nunca: nadie ha ideado una manera efectiva de hacerlo. La condición oral básica del lenguaje es permanente (1987, p. 7).

Si bien el carácter intrínsecamente oral del lenguaje es una certeza, tanto para los estudios del lenguaje como para otros estudios sociales y humanísticos, la escritura aparece como primordial. Esto quizá esté cambiando, entre otras cosas, por el impacto de la tecnología de documentación, que permite guardar lo oral en formatos diversos como pueden ser los audiovisuales. Hasta el momento, sin embargo, la primacía del escrito en los estudios del lenguaje y de la educación lingüística sigue estando vigente.

No cabe duda de que en el terreno de la educación, la escritura también tiene un lugar central. La oralidad, por su parte, aparece muchas veces como ajena a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, a pesar de que gran parte de las actividades cotidianas involucradas en la educación formal se realizan a través del uso oral del lenguaje. Hablamos para enseñar y hablamos para mostrar que estamos aprendiendo. Sin embargo, lo oral, a diferencia de la escritura, aparece ligado a algo previo, dado, natural...

Helena Calsamiglia y Amparo Tusón subrayan, sin embargo, un aspecto importante:

A pesar de que existe un pensamiento ampliamente difundido que considera que la lengua oral se adquiere de forma “natural” y que la lengua escrita se aprende de forma “artificial”, hay que tener en cuenta que con ello se puede llegar a una extrapolación que establezca una dicotomía total entre lo que corresponde a la biología y lo que corresponde a la cultura. Geertz (1973) considera que la cultura no es un epifenómeno de la evolución biológica, sino que ocupa un lugar formativo en el desarrollo orgánico. El hecho de que la lengua oral sea anterior a la lengua escrita, tanto filogenéticamente como ontogenéticamente, no permite suponer que el contexto en que se dan esté ligado al desarrollo biológico en el caso de la primera y al desarrollo cultural en el caso de la segunda (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 28).

En definitiva, si bien es cierto que la oralidad es el uso original y primordial del lenguaje y que la escritura es una tecnología derivada, creada por las personas para la realización de actividades específicas, no puede suponerse a la primera un carácter natural, no atravesado por la modalización de la cultura. Esto es evidente si tenemos presente que existen diversos tipos de actividades que se basan en el uso oral, las cuales difieren en muchos sentidos y las cuales son diversas en diferentes pueblos. Por ello, parece importante considerar que la relación entre la oralidad y la escritura está situada en el uso: usos orales y usos escritos, ambos como parte de un *continuum* que a veces incluso no puede fragmentarse. Situar la relación entre oralidad y escritura en el terreno de los usos lingüísticos nos permite descentrar la mirada sobre la escritura que le otorga primacía en procesos cognitivos, para pensarla en relación con procesos de aprendizaje en que el uso oral y el escrito van de la mano. En esta línea, nos sirve pensar el uso del lenguaje en relación con géneros discursivos, entendidos en tanto que actividades sociales convencionales; en tanto que unidades reconocibles de actuación social.

Como señalamos en el primer capítulo, una manera de entender el lenguaje de manera situada es ponerlo en relación con las comunidades, los eventos y los actos de habla.

Los eventos de habla pueden equipararse o relacionarse con lo que, desde otras perspectivas, se llama de *género discursivo*; es decir, los tipos de actividades comunes o convencionales que diferentes pueblos hacen al usar las lenguas. Los géneros verbales se utilizan muchas veces para clasificar diferentes tipos de actividades en que están involucrados los usos del lenguaje, especialmente en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje. Por ello, ahondaremos en este capítulo en su definición.

Partiremos de la noción de género según Bajtin (1979 y 1982), en la cual se hace hincapié en la relación entre uso de la lengua y praxis social. Para este autor, como también recogerá la etnografía del habla en sus investigaciones, la praxis humana está materializada en hechos verbales que obtienen especificidad en relación con las condiciones específicas en que el habla se produce. En esta relación, la selección de recursos lingüísticos así como la composición o estructuración de tales recursos se muestran fundamentales y determinan la especificidad de la práctica social en que el lenguaje obtiene sentido. Dice Bajtin:

Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana, lo cual, desde luego, en nada contradice a la unidad nacional de la lengua. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados —el contenido temático, el estilo y la composición— están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos (1982, p. 285).

La aproximación a la praxis verbal desde la noción de géneros discursivos es, en parte, diferente a aquella que entiende la actuación

social enmarcada en eventos de habla. Esto se debe al énfasis que la noción de género discursivo da a las características formales de los enunciados o textos en que se realiza la actividad social. Por ello, el estudio de los géneros discursivos se ha incluido en el estudio de textos, persiguiendo su clasificación en tipos.

Siguiendo la tradición de la etnografía del habla, reservaremos la noción de género discursivo o verbal a uno de los componentes de los eventos de habla, ligada específicamente a elementos temáticos y formales del lenguaje; es decir, a las características de los actos de habla y de los enunciados que los realizan concretamente. Los géneros, así entendidos, son uno de los rasgos con que pueden caracterizarse los eventos de habla, los cuales han de ser descritos también atendiendo a otras características que, como se señaló, involucran a los participantes, la situación, las metas, las reglas o normas de uso, y la elección de instrumentos verbales y no verbales. Se trata, creemos, de una cuestión de foco: mientras que al analizar eventos de habla se pone el foco en la actividad social que involucra el habla, al analizar géneros discursivos ponemos focos en las formas que obtiene el habla en diferentes tipos de eventos, y que hace de estos, lingüísticamente previsible. En los siguientes apartados, con la intención de comparar la oralidad y la escritura, hablaremos de géneros orales y escritos, teniendo en mente, empero, que estos se realizan en eventos socialmente relevantes para quien los usa. Asimismo, hablaremos de textos y de sus agrupaciones en tipos. Si bien en el apartado dedicado a los géneros escritos, nos detendremos específicamente sobre este punto, esto no quiere decir que los textos orales no sean relevantes. La opción por situar este tema en el marco de la escritura es debido a que en el marco de la educación formal, la mayoría de los textos que se enseñan a producir y/o comprender son escritos. Los textos orales han tenido y aún tienen menos lugar en los programas académicos, y muy pocas veces aparecen representados en la curricula escolar.

Los usos orales: materialidad y contextos

¿Cuáles son las características más prominentes de los usos orales del lenguaje? Generalmente, aceptamos que al usar el lenguaje de forma

oral, estamos participando de una situación de comunicación en la cual están presentes más de una persona. Esto no pasa necesariamente cuando escribimos, ya que muchas veces –la mayoría de las veces– escribimos solos.

Como prototípicamente el uso oral del lenguaje se caracteriza por la copresencia de dos o más personas, decimos que el uso es *interlocucional*; es decir, entre interlocutores, quienes, además, comparten un aquí y un ahora. Al hacerlo, comparten también elementos del entorno en donde se realiza la interlocución. Por lo tanto, pueden recorrer a los elementos presentes sin necesidad de usar exclusivamente el lenguaje: pueden señalar con el lenguaje o a través de otros elementos, como pueden ser los gestos o la mirada.

El uso oral del lenguaje, en este sentido, no es independiente de otras formas de comunicación humana; es decir, está imbricado de aspectos múltiples que definen la naturaleza multisemiótica del habla.

Al hablar con otros, ponemos en juego cuestiones verbales (los sonidos eminentemente lingüísticos, articulados en palabras y organizados en enunciados), pero también ayudamos a nuestros interlocutores a comprender lo que queremos comunicar a través del uso de gestos, miradas, cambios de entonaciones, movimientos, etc. Si bien es difícil sistematizar los diferentes elementos que participan en las situaciones de comunicación en que usamos el lenguaje en forma oral, podemos considerar los más habituales: los elementos *paralingüísticos*, los elementos *cinésicos* y los elementos *proxémicos*.

Siguiendo a Calsamiglia y Tuson (1999), entre los elementos paralingüísticos podemos mencionar: *a*) la voz: la intensidad y el timbre de la voz comunican aspectos fundamentales del intercambio, pero también dan información sobre la identidad del hablante (por ejemplo, si es un niño o un adulto; un hombre o una mujer, etcétera); *b*) las vocalizaciones: los sonidos o ruidos que salen de la boca pero no son reconocidos como formas lingüísticas (por ejemplo, las inhalaciones, los carraspeos, las risas, los llantos, etcétera).

Por su parte, los elementos cinésicos se refieren a los movimientos del cuerpo (o parte de él) que participan en la producción de significados en el momento de la interacción. Existen diversos tipos de

movimientos que son significativos para los interlocutores, entre los cuales destacan los gestos convencionales (como el saludo levantando la mano y moviéndola intermitentemente) y la dirección de la mirada. Ambas cosas son explotadas comunicativamente por los interlocutores para diferentes cuestiones, muchas veces acompañando el habla y otras veces, en lugar del habla. Un gesto puede ser una propuesta de iniciar una conversación o puede responder a una de las reglas que usamos para organizar las interacciones en las aulas (“para hablar, hay que levantar la mano”); a través de la dirección de la mirada, podemos seleccionar a nuestro interlocutor entre un grupo de posibles hablantes y al mirar directamente a los ojos, por ejemplo, podemos dar pistas de que queremos mantener una conversación directa o hacer una pregunta puntual.

Los elementos proxémicos son aquellos que están involucrados en la definición del espacio interpersonal. Aquí normalmente nos referimos a la distancia entre los locutores. La distancia entre los interlocutores es relevante para la definición de aspectos importantes de la oralidad, como puede ser la selección del tono de la interacción; es decir, a través de la distancia damos pistas a nuestros interlocutores de nuestra intención de mantener un intercambio más o menos formal, más o menos íntimo; más o menos distante. En general, se reconocen tres tipos de configuraciones relativas a la posición de los interlocutores: la íntima, la personal, la social. Sin embargo, diferentes estudios (por ejemplo, Knapp, 1980) han mostrado que la definición de la distancia de interlocución apropiada para cada una de estas configuraciones no es universal, sino que diferentes comunidades de habla estructuran e interpretan la distancia de interlocución de diferente manera. Es conocido el ejemplo de la diferencia en la distancia personal entre los argentinos y los estadounidenses, para poner un caso. Para estos últimos, la distancia apropiada para el uso oral del lenguaje en una configuración personal es más amplia que para los primeros. Esto, claro está, puede llevar a muchos malentendidos. Es importante, en este sentido, reconocer el significado que agregan los elementos no verbales a lo que queremos decir. La descripción de la situación de habla, tal y como sostiene la etnografía del habla, parece importante para comprender la comunicación oral en su complejidad.

La organización de la comunicación oral

Como hemos señalado, a diferencia del escrito, los usos orales se caracterizan, prototípicamente, por formar parte de intercambios cara a cara entre dos o más personas. Esto implica que los participantes comparten no solo el momento y el espacio de la interacción, sino también los elementos presentes en la situación que pueden ser evocados sin necesidad de hacer referencia verbal a ellos. Es decir, a través del gesto, la mirada, o el movimiento, los hablantes pueden traer a la interacción elementos o temas sin tener que nombrarlos explícitamente. Sin embargo, lo que es más común, es que los interlocutores hagan referencia a estos elementos del contexto a través del uso de elementos verbales especiales llamados *deícticos*; es decir, elementos lingüísticos cuya función no es nombrar o designar, sino señalar.

El estudio de los deícticos ha sido muy importante para la semántica y la pragmática, porque el significado y uso de estas palabras son muy diferentes de las otras. Cuando yo digo, por ejemplo, “mesa”, hay cierta imagen compartida que se evoca al decirlo (algo que sirve para poner platos y otros enseres encima); en cambio interpretar la palabra “acá” dependerá del lugar en que se sitúa quien habla, cosa que varía en cada caso que la palabra se use.

Los deícticos son elementos lingüísticos que hacen referencia u ocupan el lugar de personas, cosas, lugares, momentos... Para poder interpretarlos necesitamos de otros elementos que están en el conocimiento compartido de los interlocutores, bien porque están presentes en la situación, bien porque han sido ya nombrados o experimentados.

Según Fillmore (1975) existen cinco tipos de deícticos: 1) los de persona/cosa: hacen referencia a los individuos que participan en la interacción (vos, yo, usted, ustedes, vosotros) y a las otras personas (él, ella, ellos, ellas); también a objetos internos o externos a la situación de comunicación (eso, esto, aquello...); 2) los espaciales: se refieren al lugar en que se encuentran las personas y objetos (acá, allá, encima, debajo...); 3) los temporales: se refieren al tiempo en que suceden las cosas (antes, ahora, después, mañana...); 4) los del discurso: hacen referencia a la actividad verbal en sí misma y a su forma de organización (como dijiste al principio; o cuando escribimos, en

el párrafo anterior, más arriba...); 4) los sociales: hacen referencia a las relaciones sociales entre los participantes y proyectan la perspectiva del hablante sobre la identidad de los otros (el doctor Pérez, el señor Montes, Pepe...).

El tema de la deixis y los deícticos es interesante porque muestra que el lenguaje no es autónomo del contexto en que se usa. Sin embargo, es un tema controvertido, porque en muchos sentidos, la totalidad del uso del lenguaje señala o hace referencia a aspectos cuya interpretación depende de la situación de comunicación; es decir, es indexical. El último tipo de deixis propuesta por Fillmore puede servirnos para discutir este punto, tomando como referencia también el capítulo I de este libro.

Si bien es cierto que la deixis social hace referencia específicamente a partículas lingüísticas especializadas en expresar la perspectiva del hablante sobre la persona o grupo de personas de los cuales se habla (por ejemplo, señor, doctor, excelentísimo, etc.), también se considera deixis social al valor sociolingüístico de las expresiones, es decir, a la manera en que el hablante interpreta el uso de las palabras no solo por lo que designan, sino por la referencia que hace a la posible pertenencia del hablante a uno u otro grupo social geográfico. Así, por ejemplo, si mi interlocutor dice “me encontré con un chaval que no tendría ni quince años”, al escuchar “chaval” no solo entiendo (si puedo) que hace referencia a un joven u adolescente, sino, además, que mi interlocutor seguramente es español. O por ejemplo, frente a la frase: “Me sorprendió ver arbolitos en plena calle Florida”, debo poder identificar a mi interlocutor como argentino, para poder llegar al significado adecuado de la frase (y saber que no estoy hablando de plantas, sino de vendedores no oficiales de dólares). En este sentido, el uso del lenguaje que, como se dijo, está marcado por su rol en la construcción social de grupos y de puesta en relevancia de las identidades, no solo denota, sino señala, indexa... y en este sentido, el componente deíctico es fundamental.

En la conversación cara a cara, la interpretación de los elementos deícticos puede ser guiada por el hablante a través del uso de ciertos elementos, como los gestos o la entonación. Esta guía en la interpretación, que garantiza la existencia de pocos malentendidos es otra de las características de la comunicación oral. Los hablantes, al mismo

tiempo que interactúan, van poniendo a disposición de los otros interlocutores elementos que los ayudan a restringir las posibles interpretaciones (muchas veces, dispersas), guiándolos en la construcción de la interpretación adecuada. Así, si digo “me encontré con la buena de Luisa”, y acompaño la palabra “buena” con un golpe lateral de cabeza y un levantamiento de ceja, y si mientras lo digo, cambio el ritmo de la frase y alargo la pronunciación de la vocal *e*, mi interlocutor no tendrá dudas de que se trata de un uso irónico, y que para mí, a pesar de lo que todos creen, Luisa no tiene nada de buena. Estos elementos que guían la interpretación son llamados “pistas o indicios contextualizadores” (Gumperz, 1992), porque su función es ofrecer elementos que hagan posible una interpretación más contextualizada, guiando a los interlocutores en una interpretación común.

En definitiva, en la comunicación oral los diferentes elementos verbales y no verbales participan de forma imbricada en la producción e interpretación de lo que se dice y se hace al hablar. Al compartir un mismo momento y (muchas veces) un mismo lugar, los interlocutores recurren al conocimiento compartido para no tener que hacer explícitas cuestiones obvias. Por ello, a simple vista, la transcripción de una conversación puede parecer inconexa. A diferencia del texto escrito, la coherencia y la cohesión en lo oral no está muchas veces en lo dicho, sino en lo no dicho: en lo que los interlocutores comparten como algo conocido, en lo que pueden suponer, y que muchas veces no es explícito. La inferencia, como procedimiento de reposición guiada de parte del sentido de lo que se dice, es fundamental en la coherencia y cohesión de los textos orales. Como hemos señalado, en la oralidad, los hablantes cuentan con numerosos recursos no lingüísticos para guiar a sus oyentes en la interpretación adecuada de los textos que producen, algunos que se suman a lo que se dice, otros que lo sustituyen o complementan. Por lo tanto, la coherencia y la cohesión de los textos orales son de naturaleza multisemiótica y están anclados en la situación de interlocución. En el escrito, la coherencia y cohesión han de ser mayormente garantizadas a través del lenguaje y de otros recursos subsidiarios al escrito, como son las convenciones ortográficas o de organización del texto en la página. Pero sobre coherencia y cohesión en el escrito hablaremos en los apartados sobre escritura.

Como se señaló, la interacción cara a cara se caracteriza por la explotación de los elementos paralingüísticos como la *prosodia* (la entonación, la intensidad, el ritmo, etc.) para comunicar cuestiones que se realizan de manera muy diferente a través de la escritura. Así, por ejemplo, a través de la entonación ponemos afectividad a nuestras intervenciones, pero además podemos comunicar a nuestro interlocutor si nuestra intención es hacer una pregunta, una exclamación, dar una orden, afirmar, etc.). Para representar estas diferentes modalidades enunciativas, al escribir debemos utilizar signos de puntuación, por ejemplo. El cambio de ritmo entre frases, la intensidad, el volumen, etc., son recursos esenciales en la oralidad para comunicar y para guiar al interlocutor en una interpretación adecuada de aquello que queremos decir. A diferencia del escrito, contamos con muchos tipos de recursos.

Protótipicamente la oralidad está relacionada con la interacción verbal cara a cara; es decir, con la conversación. La conversación es un tipo de actividad basada en el uso oral del lenguaje y que ha sido estudiada por sociólogos, antropólogos y lingüistas por considerar que se trata de una actividad esencial de nuestras culturas, a través de la cual mantenemos vínculos sociales, los reproducimos y aprendemos a actuar socialmente. El estudio de la conversación se inscribe en los estudios etnometodológicos que buscan descubrir los métodos a través de los cuales los miembros de un grupo producen un el orden social y le dan sentido.

Quizá sirva aquí explorar un poco la conversación para poder pensar en las formas particulares en que se organiza la comunicación cuando se produce de forma oral. Como se dijo, desde que somos pequeños, aprendemos a conversar y lo hacemos al mismo tiempo que aprendemos a hablar. Poco a poco, también vamos aprendiendo a usar los recursos apropiados para empezar una conversación, mantenerla y terminarla.

Los analistas de la conversación dicen que esta está organizada en tres grandes fases (por ejemplo, Tuson, 1997): la *apertura*, el *mantenimiento* y el *cierre*. Para abrir una conversación, solemos utilizar recursos verbales y no verbales especializados, los cuales muchas veces se producen de forma superpuesta. Pensemos por ejemplo en el saludo. Si paseamos por la calle y nos encontramos con algún conocido

podemos saludar y seguir caminando. Sabemos que para proponer iniciar juntos una conversación, debemos saludar y detener el paso, alinear nuestra posición corporal a la del posible co-conversador y mirarlo. Todos estos indicios se producen casi al mismo tiempo, y en conjunto señalan que estamos proponiendo una actividad colaborativa: conversar. El popular chiste “¿cómo estás?”, “bien ¿o querés que te cuente?”, se basa justamente en la ambigüedad de la frase que puede ser interpretada como simple cortesía, como invitación a charlar. Para los conversadores, la ambigüedad no existe porque cuentan con otros recursos que son interpretados para conocer el sentido concreto de la frase en su contexto.

El mantener la conversación también exige el cumplimiento de algunas reglas de juego que, según los estudiosos de la misma, están relacionadas con: *a*) la manera en que se distribuyen los turnos de habla entre los participantes; *b*) la sucesión de los hablantes a lo largo de la conversación; *c*) la organización de los turnos entre sí. Pero vayamos por parte.

Durante la conversación, rara vez se habla al mismo tiempo. Hay momentos de solapamiento, pero en general son mínimos. Los hablantes saben cómo conseguir participar en la conversación; es decir, cómo conseguir un turno de habla. Para ello, se guían por indicios sutiles llamados LATT (lugares aptos para la transición de turnos). Para nosotros, por ejemplo, estos LATT suelen ser pausas (un hablante ha dejado de hablar, pues es el momento de empezar a hacerlo nosotros); una pregunta o una mirada directa, etc. Al reconocer estos indicios, los otros hablantes pueden iniciar un turno.

Por su parte, los turnos de habla tienen una relación secuencial entre sí. A diferencia del escrito, al usar oralmente el lenguaje no estamos haciéndolo a partir de un eje espacial, sino temporal. Hablamos en el tiempo, de manera secuencializada.

Los turnos de habla se relacionan sistemáticamente unos con otros. Sin embargo, esta relación suele ser implícita. Los conectores en los textos orales son escasos. La relación secuencial (entre lo que se dijo antes y lo que se espera que se diga después) es fundamental. Un turno proyecta su turno siguiente a través de diversos recursos (verbales y no verbales). Algunos ejemplos. Los estudios sobre el habla en clase han mostrado la presencia de enunciados incompletos

que utiliza el docente para elicitación de una respuesta. El turno incompleto proyecta sobre el otro turno características formales, como puede ser el tipo de sintagma, el género, el número, etc. Un docente dice: “Los sustantivos pueden ser comunes o...”, dice el alumno “propios”. Otro ejemplo: cuando alguien hace una pregunta, genera otro turno que tiene forma de respuesta. Puede responder con una nueva pregunta, pero sería extraño, y debe justificar dicha acción. Más ejemplos: cuando alguien hace un ofrecimiento, la otra persona genera una aceptación o un rechazo; sin embargo, la primera es la preferida, por lo cual, si se rechaza el ofrecimiento, este debe ser acompañado de una justificación, la cual debe ser más o menos elaborada en función de cómo se evalúa la “ofensa” hecha al no aceptar tal ofrecimiento.

Si bien se han estudiado mucho este tipo de intercambios y los turnos preferentes y no preferentes para cada tipo de microactividad involucrada en la conversación, cabe destacar nuevamente que se trata de cuestiones no generales, sino que varían culturalmente. Pensemos, por ejemplo, en el caso del cumplido. Normalmente, cuando alguien nos hace un cumplido, nosotros actuamos rápidamente minimizándolo. Si alguien dice: “¡Qué lindo vestido!”, decimos algo así como: “¿Te parece? Me lo compré de liquidación...”. En otras culturas, esto no tiene por qué ser así. Tras un cumplido, uno puede simplemente decir “gracias”. Y la otra persona no tiene por qué pensar “vaya, se lo ha creído, tampoco era tan lindo”.

Saber mantener la conversación también implica saber dar pistas a nuestro interlocutor de que estamos escuchando, hacer propuestas de cambios de tema, aceptar o rechazar nuevos temas, etc. Así, por ejemplo, conversar comporta saber reconocer que, aunque alguien diga “hablando de X”, no necesariamente va seguir con el tema anterior, sino que es una forma cortés de proponernos un cambio de tema.

Cerrar una conversación también tiene sus trucos. Podemos proponer una excusa (“hora del baño”), pero normalmente hacemos una justificación y planificamos una continuidad de la conversación para no cortarla de manera abrupta.

Los géneros orales

Como se dijo, la conversación es la forma prototípica de usar el lenguaje oralmente. Además de la conversación, hay otros géneros orales relevantes. La narración es uno de ellos y, como la conversación, es uno de los géneros que se encuentra en casi todas las culturas. También hay otros que son habituales, especialmente en el mundo de la educación: la entrevista, la conferencia, el examen oral, el debate, etcétera.

Cada uno de estos géneros tiene sus particularidades, y no todos ellos necesariamente implican diálogo. La conferencia o la clase magistral, por ejemplo, son más bien monologales; es decir, solo exigen la actuación verbal a uno de los participantes. Los otros pueden escuchar sin intervenir con la palabra.

La entrevista, por su parte, tiene la particularidad de basarse en una actuación diferenciada entre tipos de participantes: uno de ellos, quien entrevista, no solo es quien hace las preguntas, sino quien propone los temas a tratar y quien realiza los cambios de tema a su antojo. Esto no sucede en la conversación espontánea, en la cual los diferentes participantes hacen preguntas y proponen temas. Si uno solo de los participantes hiciera todas las preguntas durante la conversación, lo miraríamos seriamente y le diríamos “¿qué te pasa? ¿Es esto un interrogatorio?”. Como formamos parte de una comunidad en donde usamos el género conversación y el género entrevista, sabemos actuar de forma diferente en cada caso.

La clase magistral también tiene sus singularidades. Como en la entrevista, uno de los participantes conoce de antemano los temas a tratar y es quien los propone a lo largo de la interacción. Sin embargo, a diferencia de la entrevista, la estructura interna no se basa en preguntas-respuestas, sino en secuencias explicativas en las cuales se insertan secuencias dialógicas destinadas a controlar la comprensión.

El debate o la asamblea son géneros orales en los cuales participa más de una persona. Sin embargo, a diferencia de la conversación cotidiana o coloquial, estas actividades orales se caracterizan por la existencia de un acuerdo previo a la realización de la misma sobre los temas (por ejemplo, un orden del día o agenda) y en algunos casos sobre el orden de intervención de los oradores. Puede ser también el

caso que exista un moderador; es decir, una persona encargada específicamente de distribuir los turnos de palabras entre aquellos que deseen intervenir o de ir proponiendo los temas de discusión.

En definitiva, los géneros orales pueden ser descritos como modos de acción convencionales basados en el uso del lenguaje de forma prominentemente oral. Los géneros, como se señaló, se materializan en textos concretos que, a diferencia de los textos escritos, en la mayoría de las ocasiones son efímeros. Esto quiere decir que, a menos que intervenga un *artefacto* externo que actúe a modo de archivador (un grabador, una cámara filmadora, una persona que transcribe, etc.) los textos orales no quedan registrados. Por ello quizá se ha producido mucha menos reflexión sobre sus características formales. También hay que considerar la preponderancia que tuvieron (y aún tienen) los estudios sobre lo escrito frente a lo oral.

La transcripción de textos orales es una herramienta muy interesante no solo para el análisis de sus características, sino también para la reflexión sobre qué se dice, cómo se dice y qué se hace al hablar. Es, asimismo, una herramienta de reflexión muy útil para pensar y entender la relación entre oralidad y la escritura, porque al transcribir nos encontramos con las selecciones, recortes y reducciones que hacemos al representar de forma escrita lo oral. Al traspasar lo oral a escrito operamos sobre diversos niveles del habla tanto ya que en la escritura no se presentan todos sus elementos, sino algunos. Al mismo tiempo, al transcribir lo oral ponemos en juego nuestras ideologías sobre las formas “correctas” e incluso nos enfrentamos a nuestros prejuicios lingüísticos, especialmente en lo que atañe a la diversidad de formas de hablar y comunicar.

Los usos escritos: materialidad y contextos

La escritura es, como se ha señalado, una manifestación secundaria del lenguaje, una técnica desarrollada por algunos pueblos con el objetivo de llevar a cabo funciones específicas, muchas de ellas ligadas al registro y el inventario. Sin embargo, las funciones de la escritura fueron variando con el tiempo, y actualmente, al menos para nosotros, es muy difícil pensar y pensarnos sin la escritura. La lectura y la

escritura, así como su lógica de funcionamiento, son parte de nuestra vida cotidiana. Sus funciones no son estables... siguen y seguirán cambiando.

Vivimos rodeados de textos orales y escritos, muchas veces presentes, simultáneamente, en diferentes artefactos de comunicación. La oralidad y la escritura se mezclan, además, con imágenes, dibujos, fotos, gráficos, etc., en formatos multimodales. Nuestras formas de representación y de presentación de la realidad, los sentimientos, pensamientos, etc., sufren día a día transformaciones que actualmente están relacionadas con las tecnologías digitales. Desde hace más de medio siglo, internet viene revolucionando la forma en que entendíamos la representación y la comunicación, y ha marcado un cambio en las relaciones entre la oralidad y la escritura, posibilitando la creación de formas híbridas de interacción social que incluyen, además, otras formas de representación como son la imagen fija y en movimiento. Hoy por hoy es difícil pensar la comunicación sin pensar en la multimodalidad.

Pero además, los contextos virtuales ofrecen nuevas condiciones de uso al escrito que están modificando el sentido de la práctica de escribir tal y como la conocíamos antes. Nos referimos especialmente a los modos de comunicación escrita que implican la co-presencia de los interlocutores en la práctica de escritura aunque estén distantes espacialmente, y que se distancian ampliamente de la escritura tradicional, en la cual el destinatario del escrito se situaba en otro aquí y ahora. Un ejemplo de este tipo de comunicación en simultáneo es el chat vía la computadora o el teléfono. Quienes estudian la comunicación y el habla mediada por las nuevas tecnologías consideran que el hecho de que dos personas estén escribiendo en co-presencia impacta fuertemente sobre los textos que se emplean, y los recursos que se utilizan para dar sentido a lo que se dice. Por ello, los textos que se escriben en contextos digitales tienen una fuerte impronta interaccional, recurren mucho más a otro tipo de recursos semióticos, como pueden ser los emoticones, y presentan características conversacionales como puede ser la co-enunciación; es decir, la construcción de enunciados hecha por más de una persona.

El uso actual de la escritura, pues, está imbricado con otras formas de representación gráfica. La escritura es una de estas formas de

representación que, a diferencia de otras, se basa en el empleo de signos gráficos especializados, denominados habitualmente grafemas. Existen, sin embargo, otros signos gráficos que son empleados en la interacción: los signos pictóricos (como los dibujos o las fotografías) y los esquemáticos (como los gráficos, los diagramas, los esquemas, etc.) son algunos de ellos.

La escritura tiene una larga historia y, como la oralidad, presenta variaciones, tanto lo que respecta a su materialidad como a sus contextos de uso. Sin embargo, a diferencia de la oralidad, existe un amplio consenso alrededor de situar el inicio de la escritura en los 3500 años a. C. En esta época se datan los hallazgos arqueológicos del suroeste de Europa y de Oriente medio en los cuales están registrados numerosos símbolos de naturaleza abstracta, relacionados con el asentamiento de transacciones comerciales e impuestos.

Los soportes de la escritura fueron variando a lo largo del tiempo, y con ellos, las formas de los grafemas. Sin embargo, lo que distinguió y aún distingue a los diferentes sistemas de escritura no es tanto de orden formal como de orden funcional. Los distintos sistemas de escritura varían en el objeto que los grafemas representan. Y esto hace de cada uno de ellos algo particular.

“Leer” un texto quiere decir convertirlo en sonidos, en voz alta o en la imaginación, sílaba por sílaba en la lectura lenta o a grandes rasgos en la rápida, acostumbrada en las culturas altamente tecnológicas. La escritura nunca puede prescindir de la oralidad. Adaptando un término empleado con propósitos un poco diferentes por Jurij Lotman (1977, pp. 21, 48-61; véase también Champagne, 1977-1978), podemos llamar a la escritura un “sistema secundario de modelado”, que depende de un sistema primario anterior: la lengua hablada. La expresión oral es capaz de existir, y casi siempre ha existido, sin ninguna escritura en absoluto; empero, nunca ha habido escritura sin oralidad (Ong, 1987, p. 7).

Los sistemas de escritura

Si bien es cierto que los modos de escritura comparten algunos aspectos, difieren en muchos. En este apartado, proponemos un recorrido

por los grandes grupos de sistemas de escritura que se conocen. La agrupación en tipos se basa en el objeto de representación que se toma como base, como se explica a continuación.

Los sistemas de escritura llamados *pictográficos* representan objetos existentes en la realidad o en la imaginación a través de signos que recuperan aspectos clave del objeto representado. Ejercer la lectura de este tipo de sistema requiere un trabajo de representación que vincule el signo con su objeto representado, sin que medie necesariamente la forma en que el lenguaje nombra ese objeto. Son reconocidos por sus lectores por la experiencia con el objeto de la realidad, no con el lenguaje. De esta manera, funcionan independientemente de la oralidad; es decir, pueden ser leídos por hablantes de distintas lenguas. Los pictogramas representan el sistema más antiguo conocido y según muchos autores son el origen de los grafemas de otros sistemas de escritura, como el *ideográfico* y el *alfabético*.

En la actualidad, empleamos pictogramas y lo hacemos a veces en combinación con otros tipos de grafemas, como los propios de nuestra escritura. Piénsese, por ejemplo, en los libros que inician a los niños en la lectura, y que se basan en la combinación de pictogramas y palabras escritas alfabéticamente.

La escritura ideográfica, por su parte, instituye como objeto de representación conceptos o ideas, sin que el signo empleado tenga una relación evidente con el objeto representado. Como el sistema pictográfico, la relación entre los signos y sus objetos representados se realiza sin mediar necesariamente el lenguaje. La relación es convencional, pero no lingüística.

Los sistemas de escritura que representan a través de signos aspectos del lenguaje oral pueden clasificarse en tres tipos: los *logográficos*, los *silábicos* y los *alfabéticos*.

Los sistemas logográficos se caracterizan por representar lexemas o morfemas de la lengua. El pueblo más conocido que emplea un sistema de base logográfica es el chino. A través de un número considerable de signos, los escritos y lectores que conocen este sistema de escritura, se comunican por escrito, aun hablando diferentes dialectos o diferentes lenguas. Debido a la extensión del territorio chino, y al hecho de que allí se hablan muchos dialectos e idiomas a veces no inteligibles entre sí, es de gran utilidad. Sin embargo, si bien el sistema

de escritura es de base logográfica (es decir, se usan signos para representar palabras o morfemas) también emplean signos que representan otros aspectos de la lengua como los fonemas.

A diferencia de los sistemas pictóricos y logográficos, los sistemas de escritura silábicos y alfabéticos se basan en el uso de signos que representan aspectos de la oralidad: sílabas o fonemas de la lengua.

El sistema de escritura silábico se caracteriza por el empleo de grafemas que representan sílabas (normalmente conjuntos de vocales-consonantes). Es el empleado, por ejemplo, por el pueblo japonés, llamado silabario *katakama*.

Por último, podemos mencionar el sistema de escritura alfabética. Este se basa en el empleo de grafemas para representar fonemas de una lengua. Como los fonemas de las lenguas orales son limitados, se trata de un sistema económico: con pocos signos, a través de diversas combinaciones, se puede representar un innumerable conjunto de palabras. La mayoría de los alfabetos tienen entre 20 y 35 grafemas.

Como en los otros sistemas de escritura, estos tipos de escritura tienen una base un objeto particular de representación, pero son internamente heterogéneos. La base, en este caso, es la representación de fonemas a través de signos especializados, llamados *grafemas* o *grafías*. Sin embargo, en las escrituras alfabéticas también se emplean signos para representar otros aspectos del lenguaje, como es el caso de los signos ortográficos que representan cuestiones como la entonación o las pausas. Pero también se utilizan estos signos para representar cuestiones de índole gramatical e incluso estilística.

La mayoría de los sistemas de escritura alfabética, además, no muestran una correlación exacta entre grafemas y fonemas; es decir, cada grafía no representa un fonema ni cada fonema es representado por una única grafía. Como se basan en la representación de la oralidad y, como se explicó en el capítulo anterior, lo que caracteriza al habla es la variación (entre grupos, en el tiempo, en los diferentes contextos, etc.), y como los cambios en la escritura son muy pocos y muy lentos, se producen *desfasajes* por los cuales los grafemas no siempre representan fonemas actuales o representan más de uno. También se produce el caso de fonemas que son representados por más de un grafema, etcétera.

Esto es relevante en el campo de la educación, porque gran parte de la enseñanza de la primera alfabetización consiste justamente en el entrenamiento para el uso del sistema de escritura, lo que incluye la enseñanza de las reglas ortográficas que hacen que los usuarios puedan sobrellevar los desfasajes entre fonemas y grafemas. Piénsese por ejemplo en la grafía “H” que tantos dolores de cabeza produce a los aprendices de escribientes: se trata de un fonema que en español no representa actualmente a ningún fonema. Ha quedado en nuestra escritura como señal de palabras provenientes de lenguas diferentes al latín, préstamos actuales, recuerdos de viejos usos del lenguaje y trazas de cambios que ha habido en el mismo a lo largo de su historia.

El sistema de escritura alfabético que empleamos en la actualidad tiene una larga historia. La forma de los signos especializados en la escritura, los grafemas, fueron variando a lo largo de siglos, y muchos de ellos tienen su origen en pictogramas, tal y como se señaló. Esto es curioso e interesante, porque muestra la relación entre los diferentes sistemas de escritura desde una perspectiva histórica.

El grafemario que nosotros empleamos, llamado *alfabeto*, deriva del empleado por los romanos para representar su lengua. Su origen, sin embargo, es más largo y está marcado por innumerables cruces con otros pueblos. Se supone que deriva de un antiguo alfabeto semítico, desarrollado alrededor del 1700 a. C., el cual es tomado por fenicios, griegos y hebreos, quienes hicieron modificaciones sustanciales para adaptar el alfabeto a sus propias lenguas. Si bien se supone una estrecha relación entre el alfabeto romano y el fenicio, la historia de la escritura muestra que es muy probable que antes de llegar a los romanos, el alfabeto fenicio haya sido adoptado por los etruscos alrededor del 800 a. C., de quienes los romanos lo tomaron.

Existen, sin embargo, grafemarios que si bien se basan en el sistema de escritura alfabético (representan a través de grafías, fonemas) no funcionan de igual manera que el empleamos en castellano. Quizá el más conocido es el hebreo.

El grafemario hebreo, a diferencia del que nosotros empleamos en castellano, no representa a través de grafemas vocales y consonantes, sino solamente las consonantes. Las vocales son representadas por diacríticos de manera opcional. Se trata, de alguna manera, de un sistema más económico, ya que los sonidos vocálicos son inherentes a

los sonidos consonánticos, y por ello puede evitarse representarlos explícitamente.

Quizá podamos entender mejor esto si pensamos en muchos de los mensajes de teléfono celular. En parte, la base de funcionamiento de este tipo de mensajes es semejante a los grafemarios consonánticos, como aquellos que emplean el hebreo o el árabe. Así por ejemplo si quiero escribir por teléfono “te espero en casa a las once”, puede ser que escriba “t spro en ksa a ls 11”, o algo por el estilo. ¿Por qué el mensaje se entiende perfectamente? Porque, por ejemplo, en la lectura del grafema “t” repongo “te”, y en la lectura de “k” repongo “ka”, ya que las vocales están incluidas en la forma en que pronuncio la consonante. Pero también puedo evitar escribir las vocales porque se entiende por contexto, como en el caso de “ls 11”, o en el saludo “bss” (para decir “besos”). Si hay posibles ambigüedades, en el caso del teléfono escribo la vocal; en el caso de la escritura hebrea o árabe, agrego un dígrafo que representa vocales.

Los diferentes sistemas de escritura no solo se diferencian por el objeto de representación y por el tipo de grafías que emplean, sino también por la dirección en que se distribuyen los grafemas. No todas las escrituras se realizan de izquierda a derecha, como la nuestra. El hebreo y el árabe, por ejemplo, se escriben de derecha a izquierda, y el chino se escribe y se lee de arriba hacia abajo. La dirección de la escritura es también una convención social y varía de comunidad en comunidad.

El sistema alfabético de escritura

Como se ha dicho, el sistema de escritura alfabético es el que empleamos en castellano y en la mayoría de las lenguas con las cuales tenemos contacto. Se trata de un sistema económico, porque a partir de pocos signos se representan innumerables palabras.

Más allá de la identidad de las grafías, la dirección de escritura y lectura, y la existencia de otros signos convencionales para representar elementos de la lengua que no son los fonemas, el sistema de escritura que empleamos se caracteriza por tener unidades que son puramente gráficas, y que no se corresponden con la oralidad. La más evidente es la separación entre palabras llamada “espacio en blanco”. Cuando empezamos a emplear la escritura, debemos, entre otras co-

sas, aprender a separar palabras de acuerdo con una convención gráfica. El “espacio en blanco” no representa aspectos de la oralidad, ya que cuando hablamos muchas palabras se pronuncian juntas como unidades tónicas; es decir, de acentuación. Esto explica en parte por qué los escribientes novatos muchas veces juntan palabras, especialmente los artículos o preposiciones. Al hablar, las palabras fluyen sin que se aislen las palabras como lo hacemos al escribir. Pero lo hacemos para facilitar la lectura.

La historia de la escritura muestra que el criterio de separar palabras entre sí mediante un espacio en blanco no estuvo siempre vigente. Así por ejemplo la llamada “*scriptio continua*” fue empleada hasta el siglo x en Occidente, de acuerdo con convenciones que venían de la escritura griega y romana tradicional. Hace falta mirar estos textos para percibir que el invento del “espacio en blanco” es relativamente reciente. Se trata de una convención del escrito que, además, varía de lengua en lengua.

Las unidades del escrito, como se dijo, son diferentes a las unidades de la oralidad y se basan en convenciones gráficas. Esto hace que incluso sin conocer la lengua en que está escrito un texto, somos capaces de distinguir las palabras en tanto que unidades del escrito. También podemos reconocer unidades mayores, como la oración o el párrafo. Estas convenciones, como se desarrollará más adelante, hacen que sea necesario un aprendizaje sistemático y específico del escrito, principalmente debido a que las convenciones del sistema de escritura son arbitrarias.

La arbitrariedad del sistema alfabético puede también comprenderse si se reflexiona sobre las relaciones entre fonemas y grafías vigentes. Un buen ejemplo es el caso de las grafías “s”, “c” y “z”. Como se sabe, en nuestros usos orales del castellano, estas grafías representan mayormente un mismo fonema [s]. Así, pronunciamos de manera idéntica el primer fonema de las palabras “sábado” y “zapato”; de “siesta” y “cielo”. Si usamos diferentes grafías en cada caso, es por una convención que no está basada en la representación de la oralidad argentina, sino en la historia de la escritura del castellano, y en la relación jerárquica de los diferentes dialectos de esta lengua respecto a lo que se considera la “norma”.

Dicen Calsamiglia y Tuson:

El sistema alfabético supone someter el sistema fónico de una lengua a una abstracción, una estandarización y unas convenciones, debido a la variación existente en la pronunciación; ello pone en primer término el hecho de una intervención social. En un determinado momento histórico se toman unas decisiones respecto a la norma que una comunidad de hablantes deberá tener como referencia para la expresión escrita [...] A partir del alfabeto latino legado por los romanos y utilizado para representar la lengua castellana desde sus inicios, se fijaron las letras que se debían utilizar en la comunidad de habla y sus correspondencias con un sistema fónico de referencia: el de la variante septentrional de la península Ibérica, y la variante social de la gente instruida. Como en todos los órdenes de la vida social, la determinación de la variante común para la escritura es un producto histórico relacionado con centros de decisión y de poder (1999, p. 91).

En definitiva, el sistema de escritura alfabética se caracteriza por el empleo de signos especializados, llamados *grafemas* o *grafías*, para representar fonemas del habla, así como, por el empleo de otros signos que combinados con las grafías hacen del texto escrito legible. Sin embargo, la posibilidad de leer, es decir, interpretar lo escrito, necesita de un entrenamiento específico, ya que la escritura se basa en convenciones que han de ser aprendidas sistemáticamente, y no refleja mecánicamente aspectos de la oralidad. El “espacio en blanco” es un buen ejemplo de este hecho: necesitamos aprender a separar palabras entre sí, a pesar de que oralmente muchas de ellas sean pronunciadas como unidades. Las palabras, frases, párrafos, etc., en tanto que unidades de la escritura, se rigen por reglas propias de lo escrito, reglas que no tienen una correspondencia en los usos orales del lenguaje. El uso del sistema de escritura alfabética también comporta aprender las convenciones del escrito en relación con la dirección en que se colocan las grafías y el orden en que se leen. A diferencia del aprendizaje de los usos orales del lenguaje, que se realiza a través de la interacción cotidiana entre personas, la enseñanza de la escritura se realiza mayormente a través de la interacción entre aprendices y personas expertas, que nosotros llamamos maestros, quienes introducen a los futuros usuarios de la escritura en su funcionamiento y en su técnica.

La organización de la comunicación escrita

A diferencia del uso oral del lenguaje, el uso del escrito se realiza en situaciones en las cuales los participantes no comparten un aquí y un ahora. Se trata prototípicamente de situaciones de comunicación diferidas; es decir, quienes escriben y quienes leen no están juntos y la actividad de escribir y leer no se realiza de forma simultánea. Esta característica del uso del escrito tiene consecuencias en la manera en que se organiza la comunicación a través de la escritura. Los mensajes escritos, sean para otros, sean para uno mismo, han de contener las instrucciones necesarias para ser interpretados en situaciones diversas a las cuales son producidos. Esto implica que el escrito ha de ser auto-suficiente; debe contener las pistas necesarias para que quien lo use, lo lea, pueda comprender lo que se ha dicho sin tener que recurrir ni a quien lo ha escrito ni a la situación en que ha sido producido.

Esto no significa, sin embargo, que en el escrito esté “todo dicho”. Como veremos en el próximo apartado, la actividad de lectura se basa especialmente en la reposición de información a partir de los datos que ofrece el escrito y de los que dispone el lector, y esta reposición es básicamente de carácter inferencial; es decir, se realiza a partir de la información que quien lee ya tiene y que le permite construir una interpretación de lo dicho.

Como se dijo, en el caso del uso del sistema de escritura alfabético, el escrito se organiza de forma lineal en el texto a partir de unidades llamadas *palabras*. Estas unidades, a su vez, están articuladas en frases y estas en unidades mayores como pueden ser los *párrafos*. Los párrafos habitualmente incluyen frases relacionadas entre sí temáticamente. En el uso escrito también suelen utilizarse *títulos* y *subtítulos*, que como los párrafos, tienen la función de organizar y distribuir partes del texto en unidades mayores.

Como en el caso del uso oral del lenguaje, para que un escrito sea comprensible debe cumplirse, como mínimo, con las condiciones de coherencia y cohesión. Sin embargo, estas condiciones se cumplen de manera particular en el escrito. En la oralidad, como se señaló, la coherencia y la cohesión se realizan a través de múltiples recursos y las relaciones entre las partes no son lineales, porque la oralidad tiene múltiples niveles de simultaneidad.

La *coherencia* es una de las características del uso del lenguaje que hace que algo dicho o escrito sea comprensible. Se trata de un conjunto de relaciones de significado y de uso (llamadas semánticas y pragmáticas) ligadas no solo a lo que se quiere decir, sino también a cómo se dice, en qué situación, con qué finalidades, etcétera.

Si en los usos orales muchas de estas relaciones se establecen de forma no verbal, en el caso de los usos escritos, se hacen necesarios mecanismos particulares de carácter verbal para garantizar que lo escrito sea identificable como unidad de comunicación por parte de quien lo lee. Un escrito coherente debe garantizar, en definitiva, que quien lo usa le otorgue un sentido. No se trata simplemente de reconocer las unidades aisladas en tanto que portadoras de significados (“un gato como un mamífero peludo de la familia de los felinos”) sino la trama de relaciones entre las unidades en que se basa el sentido. Quizá valga la pena detenerse un minuto en este punto: la coherencia del texto no solo tiene que ver con el empleo normativo, “correcto” de las formas verbales, sino con la articulación de las mismas de una manera adecuada a las finalidades que se propone quien usa el lenguaje.

La cohesión, por su parte, es una propiedad del uso del lenguaje que define la relación de las partes entre sí. Puede considerarse parte de la coherencia, ya que la relación de las partes entre sí es requisito para que lo dicho o lo escrito sea percibido como una unidad de sentido, que debe ser comprendida en conjunto.

Diferentes mecanismos son empleados para cohesionar un conjunto de frases dichas o escritas. Según Halliday y Hasan (1976), al menos para los casos que ellos estudian, existirían tres mecanismos básicos: el mantenimiento del referente, la progresión temática, y los conectores y marcadores.

El mantenimiento del referente está relacionado con la manera en que se construyen unidades de sentido en el uso del lenguaje. Para que un texto sea cohesivo, es necesario que se establezcan vínculos entre las partes alrededor de temas, a los cuales progresivamente se les va agregando más información. Estos vínculos se establecen a través de estrategias diversas, como pueden ser la repetición de palabras, la sustitución de palabras por otras relacionadas (sinónimos, antónimos, expresiones metafóricas, etc.) y el empleo de deícticos que remiten a

lo dicho o escrito antes, lo que se dirá después o al conocimiento compartido entre los interlocutores o entre quien escribe y quien lee. Más allá de poder cohesionar las partes de lo dicho o escrito a través de mecanismos que garanticen la comprensión de unidades de significación o temas, estos van cambiando; es decir progresan temáticamente. Como se señaló en el caso de la conversación coloquial, para que lo dicho o escrito sea comprensible, estos cambios de tema no son abruptos. Por el contrario, estos son señalados como tales por los hablantes y escritores para facilitar la tarea de comprensión de quienes participan en los intercambios de comunicación. Por último, hace falta mencionar la participación de elementos verbales especializados en la construcción de la cohesión de lo dicho o escrito. Estos elementos son llamados “conectores”. Los conectores son formas lingüísticas que tienen la función específica de relacionar de forma explícita partes de los textos, sean frases o conjuntos de frases entre sí, a través de diversas relaciones de significados. Así por ejemplo, podemos decir: “La cabra entró al jardín. No quedan más rosas”. Sin embargo, para quien escuche o lea estas expresiones la relación entre ambos temas puede no ser evidente. Si empleamos la partícula “por eso”, establecemos una relación causal entre ambas: la cabra entro al jardín (causa) y no quedan más flores (consecuencia). Ayudamos, en este sentido, a interpretar lo dicho o escrito, y facilitamos el procesamiento de la información.

Los conectores son de diversos tipos porque establecen diferentes tipos de relaciones de significado entre las partes de lo dicho o escrito. Así, podemos encontrar conectores aditivos, contrastivos, causales, consecutivos, condicionales, finales, temporales, espaciales, etcétera.

En definitiva, la organización del escrito está relacionada, por un lado, con las propiedades específicas del sistema de escritura y por otro por las condiciones de empleo del escrito; es decir, por el hecho de que este uso –al menos en su forma prototípica– no exige la co-presencia de los participantes en la actividad mediada por el lenguaje. De esta manera, la organización particular de la comunicación escrita garantiza la intercomprensión por parte de sus usuarios, a pesar de que estos puedan encontrarse en lugares y en momentos diferentes. La organización del escrito se basa en su manera particular de definir unidades: palabras, frases, párrafos, apartados, etcétera. Estas unidades están conectadas entre sí a partir de relaciones de significado que

<i>Tipo de conectores</i>	<i>Ejemplos</i>
Conectores aditivos (que suman)	y; además; incluso; también
Conectores contrastivos (que oponen ideas o argumentos)	sin, embargo; ahora bien; contrariamente; sea como sea; no obstante
Causales (que introducen una causa)	por eso; porque; pues; ya que
Consecutivos (que introducen una consecuencia)	pues; en consecuencia; en efecto; entonces
Condicionales (que introducen una condición)	como, a menos que; siempre que; siempre y cuando
Finales (que introducen una meta o propósito)	para que; de tal modo que
Temporales (marcan relaciones temporales)	cuando; de pronto; entonces; más tarde
Espaciales (marcan relaciones espaciales)	enfrente; delante; detrás arriba; a lo ancho; etcétera

obtienen sentido en el uso social; es decir, en el contexto que se usa el texto escrito y en la finalidad de quienes lo usan.

Como en el uso oral del lenguaje, estas relaciones de significado permiten usar socialmente un texto escrito. Si esto es posible, es porque los interlocutores son capaces de construir sentido a partir de lo escrito; es decir, de otorgarle coherencia a las partes y reconstruir la intención de quien escribe. Pero también, la posibilidad de interpretar lo escrito está condicionada por las relaciones entre las partes y la forma en que estas se organizan en unidades mayores. Estas relaciones son parte de lo que se denomina “cohesión textual”; es decir, la propiedad de los usos lingüísticos que hace posible la articulación de partes para generar una unidad mayor con sentido.

Los géneros escritos

Como ya mencionamos, la noción de género discursivo o textual que aquí se emplea proviene de Bajtin y se basa en una concepción activa y social del uso del lenguaje. Según esta perspectiva, los géneros se re-

fieren a las características verbales de las actividades sociales. Actividad y forma de actuar lingüísticamente en ellas son aprendidas simultáneamente. Las personas aprendemos a reconocer y a usar géneros verbales, y según nuestra experiencia cotidiana, aprendemos unos u otros.

Tradicionalmente, los géneros escritos han sido relacionados con la literatura; es decir, con uno de los usos del escrito, aquel relacionado con la posibilidad estética del lenguaje. Sin embargo, la noción de género va más allá y se aplica a todo tipo de usos del lenguaje, en este caso, escrito. Estos usos, como se señaló, articulan unidades menores en unidades mayores, llamadas habitualmente *textos*.

Los textos pueden ser clasificados a su vez en tipos. De esto se ocupan los estudios sobre tipologías textuales (por ejemplo, Bernárdez, 1982; Adam, 1987; Bronckart, 1985; Van Dijk, 1978; Beaugrande y Dressler, 1981, etc.). Estos se basan en diferentes criterios para la clasificación. Por ejemplo, criterios funcionales (en relación con la función del texto; contextuales (en relación con la situación de uso de los textos) y de organización (en relación con la forma de organizar la información o el contenido de los textos), etcétera.

Si bien es cierto que los géneros textuales y las clases de textos son tipos de actividades y de producciones verbales que pueden ser diferenciados por sus usuarios, también se sabe que no se trata de unidades homogéneas.

Contrariamente, siguiendo por ejemplo a Adam (1990; 1992), quien recoge e incorpora la noción de género de Bajtin, los textos pueden describirse como conjuntos de secuencias textuales heterogéneas, combinadas de maneras particulares en el uso social del lenguaje. Para Adam existen secuencias prototípicas diferentes: argumentativas, explicativas, narrativas, descriptivas y dialogales. Estas diferentes clases de secuencias se combinan de manera heterogénea en los textos concretos. Sin embargo, quienes usan los textos pueden reconocer secuencias dominantes y secuencias secundarias. Por ejemplo, frente a un texto cualquiera, es posible identificar qué secuencia domina (si es narrativa, argumentativa, explicativa, etc.) sin descartar que ese texto tenga también otro tipo de secuencias.

En cada texto estas secuencias se combinan de maneras diferentes, si bien puede reconocerse cierta jerarquía entre las secuencias que

permitirían reconocer cada texto como predominantemente narrativo, argumentativo, explicativo, descriptivo o dialogal. Se trata, como puede notarse, de una propuesta sencilla, a veces problemática, pero útil para pensar los géneros y los textos en su complejidad.

Aprender a escribir y a leer

Como se señaló, a diferencia de los usos orales, para usar textos escritos se necesita de un aprendizaje sistemático que comporta, entre otras cosas, la introducción de quienes no saben escribir en las reglas de juego del sistema de escritura y en el uso social de textos; es decir, en su composición y en su interpretación.

Si bien hay diferentes posibilidades de entender y explicar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, en este libro tomaremos como punto de vista aquel que entiende este proceso como algo socialmente situado, y no como algo individual. Esto comporta dar prioridad a los resultados de algunas investigaciones frente a otras, y subrayar algunos procesos frente a otros.

Concretamente, aquí consideraremos que aprender a leer y a escribir es aprender a usar textos escritos en eventos de habla. Esto implica un proceso de aprendizaje complejo, en el cual están involucradas cuestiones motoras, visuales, auditivas y especialmente cuestiones relativas al desarrollo de habilidades cognitivas particulares, por un lado, y relativas al aprendizaje del uso de signos específicos, por otro lado. Pero vayamos por parte.

Escribir es apropiarse del sistema de escritura

Como se señaló, una de las cuestiones clave a la hora de empezar a usar el escrito tiene que ver con el reconocimiento de los signos específicos que sirven para escribir. La diferencia entre dibujos y letras (o grafías) es una parte inicial del proceso. En la vida cotidiana, la mayoría de los niños del mundo se enfrentan tempranamente con textos escritos, los cuales están compuestos de letras y otros signos gráficos. Sin embargo, estos no son reconocidos automáticamente, porque aún no pueden asignarse a un evento de habla. Esto es parte de los apren-

dizajes guiados. Tampoco es cierto que este reconocimiento se realice solo en el marco de la educación formal. Lo que sí es cierto es que se produce en interacción con usuarios de textos escritos, quienes introducen a los novatos en la relación de significación, de representación, que existe entre los signos y el mensaje. Estos “dibujos raros” dicen algo siempre y, en el caso de la escritura alfabética, tienen que ver con la representación de aspectos del habla.

Poco a poco, los novatos van reconociendo la especificidad de estos signos y los van relacionando con aspectos del habla. Se trata de un proceso complejo, en el cual estos trazos gráficos se van distinguiendo de otros, y van adquiriendo un sentido en relación con su propiedad de representar aspectos de la oralidad. La palabra GATO deja de ser un dibujo extraño del animal peludo del orden de los felinos para ser una forma de representar la forma en que llamamos oralmente a ese animal, y que nada tiene que ver con sus cuatro patas. Dice Emilia Ferreiro:

La escritura existe inserta en múltiples objetos físicos en el ambiente que rodea al niño urbano (incluso cuando este niño pertenece a los medios más marginados de la sociedad urbana). La escritura existe inserta en una compleja red de relaciones sociales. A su manera y según sus posibilidades, el niño intenta comprender qué clase de objetos son esas marcas gráficas, qué clase de actos son aquellos en los que los usuarios la utilizan (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 128).

Según los estudios ya clásicos de Ferreiro y Teberosky (1979), los niños van pasando por etapas diferentes en el proceso de apropiación del escrito. Entre los 4 y los 7 años, van aprendiendo las propiedades básicas de la escritura alfabética, y lo van haciendo interactuando con gente que escribe y especialmente con textos escritos que los rodean y son empleados, significativamente, por otras personas.

Así, al principio los niños reproducen a su manera los rasgos de la escritura adulta, utilizando algunos de los rasgos formales de la misma (la forma de las grafías, la dirección de la escritura, los espacios en blanco, etc.) y también el acto mismo de escribir. Jugar a escribir es parte fundamental de esta etapa de apropiación. Escribir en este momento es dar nombre; es decir, designar. Luego, poco a poco, se em-

piezan a emplear las grafías convencionales, aprendiendo a diferenciarlas. Faltará tiempo hasta que estas se relacionen con los fonemas de la lengua. Más bien, son elementos que nombran objetos y están en relación con las características de estos objetos: por ejemplo, un niño en este momento podría explicarnos sin dudar que la palabra ELEFANTE es más larga que la palabra PATO porque un elefante es más grande que un pato. Sin embargo, el uso inicial de las grafías se ve condicionado por algunos requisitos que los niños ponen a las palabras: que las grafías sean unas cuantas (hipótesis de cantidad), que las grafías sean variadas (hipótesis de variedad interna) y que la diferencia entre los grupos de grafías se correspondan con diferencias entre los objetos que estas nombran (hipótesis de variedad interna).

Más tarde, estas hipótesis se ven contrastadas por el uso de textos escritos que hacen otros niños u otros adultos. Así, poco a poco, los niños se apropian de otros rasgos de la escritura alfabética como es el hecho de que los signos específicos de la misma, como las grafías, están en relación de representación con la oralidad.

Esto también es paulatino. La oralidad, como se dijo, es un *continuum* y los niños segmentan el habla de manera no convencional en relación con las grafías. Así, asignan a las grafías la capacidad de representar fragmentos diversos de lo oral, como pueden ser las sílabas. Desde el punto de vista del niño, existe una relación entre esos signos llamados letras y el habla, pero pasará un tiempo hasta que puedan establecer la correspondencia entre grafías y fonemas, y conseguir respetar la convencionalidad intrínseca del escrito que establece que diferentes grafías se corresponden con diferentes fonemas. En este momento, muchos niños llegan a la escuela. Saben muchas cosas sobre cómo funciona el sistema de escritura alfabético, pero no todas. Con los docentes y con otros niños, van desmontando sus ideas, reconfigurándolas y desarrollando nuevas ideas e hipótesis sobre qué es eso de escribir.

Cuando el niño puede apropiarse del funcionamiento del sistema de escritura alfabética en lo que respecta a la relación entre grafías y fonemas, ha hecho un paso importantísimo. Sin embargo, tardará más tiempo en aprender las “trampas” del sistema de escritura y poder escribir de forma convencional. Deberá afrontar la ortografía; es decir, las normas que regulan el sistema de escritura alfabética en su arbitrariedad.

Escribir y leer es usar textos escritos en eventos sociales

La apropiación del sistema de escritura no es lo único que necesitamos para saber leer y escribir; necesitamos también hacer algo muy importante: saber usar el escrito.

Usar la escritura es saber construir e interpretar textos escritos en relación con un evento de habla en que se sitúa. Desde esta postura social e interactiva sobre la lectura y la escritura, usar la lengua escrita implica muchas más cosas que codificar y descodificar signos gráficos convencionalmente asociados a lo escrito. Implica saber comprender lo que está escrito y escribir para crear significados. La posibilidad de crear tales significados está relacionado con la posibilidad de situar los textos en un evento de habla.

Siguiendo a Solé (1987), podemos definir la lectura como un proceso de comprensión de textos que es básicamente interactivo entre quien lee y el texto, basado en un proceso activo de apropiación por parte del lector, no solo de lo que está escrito, sino también de las intenciones de quien escribió. Reconocer la finalidad de los textos (sean de tipo estético, lúdico, informativo, etc.) es una parte fundamental de la lectura: a través de este reconocimiento ubicamos los textos entre las prácticas sociales que involucran la escritura, y los reconocemos en su especificidad. Sin embargo, dicha finalidad no solo está en el texto, sino también en el uso que el lector hace del mismo.

La lectura es básicamente interactiva también por otros motivos: 1) porque se trata de un proceso que implica la puesta en relación de lo que se lee con lo que ya se sabe; los conocimientos y expectativas previas; 2) porque a través de las lecturas, estos conocimientos y expectativas van modificándose; 3) porque la lectura implica un proceso activo de predicción y de inferencia continua.

Sobre este tercer punto hace falta decir algo más: las personas que leen formulan hipótesis sobre lo que está diciendo el texto, haciendo predicciones y relacionando lo que se está leyendo con lo que ya sabe. Para ello, ellas cuentan no solo con lo estrictamente escrito, sino también con otros elementos visuales y gráficos, como puede ser la organización del texto en la página, las fotos o dibujos, los paratextos, etcétera. Pero también cuentan con la experiencia y la posibilidad, a

partir de ella, de reconocer el evento de habla en el que se sitúa la instancia de lectura. Al reconocer el evento, la lectura se pone en relación con otras características del mismo, y hace posible la construcción de inferencias y de sentidos.

Si la lectura puede considerarse un proceso interactivo en que participan lectores y textos, la escritura también lo es. Escribir va más allá de saber usar las grafías, saber distinguirlas, organizarlas en la linealidad del escrito, separar unidades, etc. Escribir implica fundamentalmente saber construir sentidos a través del uso del escrito. Esto no se produce aislado de prácticas sociales, de eventos de habla, en los cuales producimos textos con finalidades particulares, para destinatarios precisos.

Producimos textos a través de una elaboración minuciosa en la cual ponemos en juego no solo lo que sabemos del sistema de escritura sino lo que sabemos del mundo. Lo hacemos pensando en lo que queremos decir, en quien lo leerá, en la manera en que queremos decir lo que queremos decir, y en por qué lo queremos hacer. Se trata de una actividad cultural compleja en la cual entran en juego múltiples aspectos sociales relativos al uso significativo del escrito en nuestras comunidades. Dice Anna Camps:

La actividad de escribir es de una gran complejidad. Para esto no es posible que de su análisis se desprendan directamente modelos que, a modo de recetas, nos digan cómo hay que llevar a cabo su enseñanza.

Sin embargo, una visión amplia de la actividad de escribir, al lado de una concepción de lo que es aprender y en qué puede consistir enseñar, pueden llevarnos a resumir unos conceptos que podrían guiar la enseñanza de la composición escrita:

- La lengua escrita es social en su naturaleza y en su uso.
- Los usos de la lengua escrita son diversos y dan lugar a géneros discursivos que se crean y diversifican en la interacción social.
- Las operaciones implicadas en la actividad de escribir son complejas y requieren habilidades y conocimientos de distinto tipo que se adecuan a las situaciones de comunicación.
- La lengua escrita requiere un nivel relativamente alto de control y de conciencia metalingüística explícita (1997, p. 31).

Escribir y leer es participar en comunidades de prácticas letradas

En un trabajo reciente, Daniel Cassany se propone revisar las ideas sobre lectura y escritura desde una perspectiva sociocultural que entiende estos procesos en tanto que parte de los usos sociales y culturales de los artefactos escritos. Dice el autor:

Si intentamos observar nuestro mundo con una mirada etnográfica, lo primero que destaca es que estamos rodeados de artefactos letrados (Barton y Tusting, 2005) de muy variado tipo. Para comprar un billete de ferrocarril debemos leer y escribir en la pantalla [...]; enviamos mensajes de texto con nuestro móvil; consultamos enciclopedias y diccionarios; chateamos con nuestros conocidos por Messenger o Facebook; tomamos notas en una conferencia; o, en la escuela, leemos y hacemos tareas en el libro de texto de Lenguaje. Tenemos libros, papeles, prospectos, ordenadores, pantallas, vallas publicitarias, móviles, etcétera.

Todos estos artefactos sirven para poder vivir en nuestra comunidad letrada, para poder ejercer las tareas más cotidianas de la actividad laboral, personal o cívica (Cassany, s/f, p. 4).

Vivimos rodeados de textos escritos que usamos cotidianamente a través de la escritura y la lectura. Cada día participamos en eventos sociales que implican, de algún modo, que leamos y escribamos. Si, como se señaló, aprender a leer y a escribir conlleva apropiarse del sistema de escritura y usar textos escritos adecuadamente, quien escribe y lee también aprende cómo, dónde, cuándo y para qué se emplean los diversos objetos sociales y culturales escritos.

Cada comunidad, cada actividad e incluso cada disciplina tiene sus particulares formas de usar el escrito. Y esto va más allá de la lengua: tiene que ver con las formas en que esta está plasmada en la vida social, en los artefactos sus objetos culturales en que la lengua está involucrada. Desde esta perspectiva, aprender a escribir y a leer es aprender a participar en eventos que definen parte de la vida comunitaria de la cual lo escrito forma parte.

Piénsese por ejemplo en situaciones más o menos comunes, como la de usar “cajeros automáticos”, leer un aviso en la calle, usar un

mapa o un gráfico. Las diferentes esferas de la vida social implican usos particulares del escrito, los cuales pueden ser comprendidos en tanto que prácticas letradas, imbricadas en diferentes modos con las prácticas orales. A modo de continuo, las prácticas orales y letradas, ambas relacionadas de algún modo al lenguaje, definen nuestra cotidianidad social contemporánea.

En general, la educación se ha centrado en la enseñanza e investigación de las prácticas letradas escolarizadas e institucionalizadas. Sin embargo, más allá de las paredes de las instituciones escolares, las personas usamos textos escritos, muchos de los cuales no tienen un lugar en la agenda escolar. Las prácticas escritas no académicas son, sin embargo, muy importantes porque revelan un sentido social del uso de lo escrito que va más allá de las prácticas “oficiales”.

Al considerar estas prácticas lectoras cotidianas, podemos poner en tela de juicio algunas afirmaciones que sostienen que la gente no lee o que cada día se lee menos. Leemos más, si consideramos que leer es usar textos escritos para actuar socialmente y resolver actividades sociales. Sin embargo, leemos y escribimos otras cosas, porque las prácticas letradas y los objetos escritos han ido variando de forma vertiginosa en las últimas décadas. Con estos cambios, también han ido cambiando las perspectivas sobre qué es leer y escribir.

El siguiente fragmento del texto de Liliana Tolchinsky “Usar la lengua en la escuela” (2008) puede servir para pensar más profundamente en estos temas.

Así como reconocemos en el analfabetismo una carencia mucho más amplia que la de saber leer y escribir, atribuimos al supuesto resultado de la alfabetización algo mucho más comprensivo que saber leer y escribir. En castellano no contamos con un término que exprese el dominio de la lengua escrita en el sentido amplio que intentamos abarcar. Propongo que ese resultado para el cual no tenemos un término preciso sea lograr una participación activa de los nuevos miembros de la comunidad en las prácticas propias de una cultura escrita: leer periódicos, seguir las instrucciones de un prospecto de medicamentos, dar charlas científicas, escribir libros, rellenar formularios, interpretar diagramas financieros, responder a encuestas y entrevistas, consultar blogs, discutir en foros, y la lista podría cubrir varias páginas. Algunas de estas son prácticas de la

vida cotidiana que se rigen por el criterio de utilidad, otras circulan en las distintas esferas de poder (político, burocrático, informativo, científico, etc.) y en otras predominan los usos estéticos (Tolchinsky, 1990). La meta de la enseñanza de la lectura y la escritura es la formación de participantes activos en toda la gama de prácticas (Tolchinsky, 2008).

La gran variedad de prácticas letradas actuales, imbuidas muchas veces en otras modalidades de comunicación como pueden ser las audiovisuales, nos lleva a considerar la necesidad de entender el aprendizaje de la lectura y la escritura como una forma de apropiación de pautas culturales que definen la vida social, atravesadas por lo escrito. Cada situación de actuación social implica ciertos usos del lenguaje en los cuales cada vez más lo oral, lo escrito, lo multimodal parecen difíciles de separar.

Los usos de la escritura, a su vez, no son iguales para todos ni en todos los lugares. La especificidad que comporta cada situación está relacionada con la historia, con las relaciones sociales y con las prácticas culturales propias de cada pueblo.

La investigación actual en el área de los *estudios sobre literacidad* vienen justamente a mostrar la diversidad sociocultural en relación con las prácticas lectoras y escritoras, y a desmontar la idea errónea que las prácticas letradas se oponen a las prácticas orales (oposición llamada la “Gran División”), y que las primeras están ligadas a desarrollos cognitivos superiores.

Los llamados *nuevos estudios de literacidad* aportan una mirada sociocultural y etnográfica a la descripción y comprensión de la escritura, su uso y aprendizaje. Para ellos, leer y escribir son parte de las prácticas sociales que deben describirse a través de la etnografía y que están insertas en relaciones de poder y de empoderamiento. Ente los autores de esta línea, destacan: Street (1984; 1995; 2005), Gee (1996), Scollon y Scollon (1981 y 1995), Zavala (2002), Lorenzatti (2009), entre otros. Dicen Vich y Zavala:

Esta corriente (NEL) [Nuevos estudios de literacidad] surgió como fuerte oposición a la “Gran División” [...] Desde una perspectiva antropológica y sociolingüística, y con métodos etnográficos, esta corriente ha buscado deconstruir los postulados de la “Gran Divi-

sión” y, a partir de ahí, ha generado una mirada totalmente nueva para estudiar la oralidad y la escritura de forma más contextualizada. [...] Su interés primordial consiste en la manera en que los sujetos de diferentes culturas adquieren literacidades distintas, vale decir, prácticas y concepciones sociales de la literatura y la escritura [...] Los NEL argumentan que la división tajante entre la oralidad y la literacidad es ideológica en el sentido de qué en esa distinción la literacidad equivale a la literacidad escolar o académica, y no a “la literacidad” en abstracto o general. Como sabemos que ninguna dicotomía es neutral, los NEL no estudian la oralidad por un lado y la literacidad por el otro, sino que prefieren estudiar la literacidad en prácticas letradas, contextualizadas y tomar en cuenta cómo se actualiza lo oral y lo escrito dentro de esas prácticas. En ese sentido, una literacidad podría entenderse como una configuración regulada de prácticas letradas y orales (Vich y Zavala, 2004, pp. 42-43).

CAPÍTULO IV LAS LENGUAS EN LA EDUCACIÓN

Las lenguas y la definición de contextos de enseñanza y aprendizaje

Vamos a partir de una visión de la educación parcial, centrada en las prácticas escolarizadas a conciencia de que se trata de un recorte que es arbitrario, pero que nos permite presentar algunos temas en mayor profundidad. En coherencia con la visión sobre las lenguas que se ha propuesto a lo largo de este libro, vamos aquí a mirar los espacios escolares como contextos de uso lingüístico, por un lado, y como comunidades de usuarios del lenguaje, por otro. De esta manera, intentaremos trazar puentes ente lo que pasa dentro y fuera de los espacios educativos formales, proponiendo una visión amplia y situada del lenguaje, que nos permita entenderlo como parte de la ecología de las prácticas sociales.

Como se señaló, el uso de las lenguas y su aprendizaje no puede disociarse de las actividades en las cuales estas se ponen en juego. Las prácticas relativas a la educación formal definen contextos particulares de actuación verbal. En estos, no solo se usan lenguas; también se actualizan condiciones de uso, marcadas por el hecho de que las lenguas son objeto y son medio de enseñanza y el aprendizaje.

La manera en que entendemos los procesos de escolarización en sociedades como las nuestras está marcada por el lugar preponderante que obtienen allí los usos lingüísticos: porque estos son objetos de dichos procesos o porque tales procesos se caracterizan por centrarse en interacciones verbales entre personas (docentes-aprendices). Nuestra idea de lo escolar está ligada a procesos en los cuales el lenguaje obtiene un lugar central, muchas veces en detrimento de otras posibles formas de aprender.

Dicen Nussbaum y Tuson:

Si intentamos resumir de qué manera la lengua interviene en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en las aulas, podemos observar los siguientes planos o niveles (el orden en que se presentan no significa mayor o menor importancia):

La lengua es un instrumento de transmisión, de representación y de construcción del conocimiento.

1. La lengua es un instrumento para mostrar lo que se ha aprendido y, por lo tanto, forma parte del objeto de evaluación.

2. La lengua es un instrumento de relación y de expresión de las identidades individuales y colectivas en ese “sistema social” que es el aula.

3. Dicho de otra manera: a través de los usos lingüísticos orales y escritos que se producen en el aula es como, básicamente, se va creando, se va construyendo eso que llamamos *proceso de enseñanza y aprendizaje*. Parece, pues, del todo pertinente que nos detengamos a analizar los detalles de ese proceso desde básicamente este punto de vista comunicativo (Nussbaum y Tusón, 1996, pp. 15).

En este sentido, podemos comprender que al llegar a la escuela, los aprendices deban hacerse con un conjunto de reglas de juego relativas a la participación e interpretación de lo que se dice y se hace en las aulas y en otros espacios escolares. Así, podemos pensar que el proceso de escolarización es también un proceso de socialización lingüística proceso de socialización en comunidades de uso lingüístico en las cuales los miembros más “viejos” van introduciendo paulatinamente a los “novatos” en el reconocimiento de las reglas que regulan el funcionamiento de las prácticas comunicativas que allí se suceden. Estas reglas pueden efectivamente ser reconocidas, aceptadas e incorporadas por los nuevos miembros; o puede ser que sean rechazadas o contestadas, poniendo de manifiesto estrategias diversas de resistencia.

El término “socialización lingüística” fue acuñado en la década de 1980 en los trabajos de Ochs y de Schieffelin (Ochs, 2002; Schieffelin y Ochs, 1986), para dar cuenta de los procesos de adquisición “de lo que Pierre Bourdieu llamó *habitus*, o formas de ser en el mundo”. Se trata de un amplio y heterogéneo campo o paradigma de in-

vestigación que justamente se propone desde la antropología lingüística como respuesta a la ausencia de elementos culturales en las teorías psicolingüísticas sobre adquisición, por un lado, y, por otro, de estudios en antropología sobre adquisición de lenguas.

Si bien muchos trabajos sobre socialización lingüística se ocupan de los procesos de adquisición de las lenguas en contextos no institucionales –normalmente, familiares–, también existen trabajos que focalizan la relación entre los procesos de socialización y las prácticas institucionales que los envuelven. Unos y otros parten de una premisa fundamental: toda interacción es una instancia de socialización. A través de la interacción, los nuevos miembros de una comunidad adquieren los aspectos críticos de los saberes lingüísticos y culturales, como por ejemplo las relaciones entre recursos lingüísticos y contextos de actuación, y entre usos lingüísticos e identidades; así como los valores de las lenguas y las variedades de su comunidad.

En este sentido, podemos hablar de *socialización lingüística escolar*; es decir, del proceso por el cual los nuevos miembros de la comunidad escolar (una microcomunidad, dentro de la comunidad en que los espacios educativos se sitúan) van adquiriendo el *habitus* verbal y comunicativo para volverse *miembro*. Entendida como parte de la socialización lingüística, la escolarización puede ser vista como fruto de procesos complejos en los cuales los “viejos miembros” van guiando a los nuevos para que puedan participar en los diversos eventos de comunicación-actuación-aprendizaje que definen la vida escolar. Y esto lo hacen a través de la práctica, haciéndolos aprehender reglas de juego que pocas veces son explícitas, pero que guían el día a día de esta comunidad. Estas reglas muchas veces se hacen explícitas solo cuando alguien las transgrede o intenta negociarlas. Si no, aparecen sutilmente en la vida diaria, muchas veces a través de gestos o señales no verbales. Entre estas reglas –las relativas a los usos lingüísticos en los espacios de aprendizaje– son esenciales.

Niños y niñas llegan a la escuela sabiendo hablar. Pocos de ellos han participado en contextos como los que les propone la escuela: se trata de contextos de uso lingüístico particulares, en los cuales se hacen cosas mayormente diferentes a los que se hacen fuera de la escuela. En este sentido, participar, interactuar e incluso “hablar” en la escuela conlleva un aprendizaje específico.

Hablar para enseñar y aprender

Si bien es cierto que las características propias de las interacciones en las aulas varían de contexto en contexto, de aula en aula, hay ciertos rasgos que son comunes a muchas aulas y escuelas. Existen diferencias notables entre otras interacciones de la vida social, y las que se suceden en la escuela. Entre una de las más interesantes es la que atañe a la “agenda” muchas veces implícita que regula lo que se dice y hace en las aulas. Esta agenda, muchas veces desconocida por quienes no son docentes, regula la comunicación en las aulas, y es la que explica la selección y la propuesta de temas y de actividades durante las clases, pero también, la que está detrás de las evaluaciones que los docentes realizan sobre la actuación verbal y no verbal de los niños. Esta agenda, ligada a conceptos como el curriculum explícito y el curriculum oculto (Torres Santomé, 1994), es fundamental a la hora de explicar lo que se hace y dice en las aulas, pero también cómo se dice.

La noción de *agenda* es importante porque explica la particularidad del discurso escolar (o didáctico), especialmente en relación con la conversación cotidiana, sin fines preestablecidos. En este sentido, los analistas del discurso educativo, especialmente quienes se sitúan en la psicología de la educación, consideran que esta particularidad del discurso en el aula es explicativa de procesos cognitivos importantes que hacen posible los aprendizajes.

Dicen Edwards y Mercer:

El habla en clase es un ejemplo de habla en general, un tipo de interacción social, y posee, por tanto, propiedades comunes a todas las conversaciones e interacciones [...] Las clases escolares constituyen una subserie de marcos sociales. Se caracterizan por versiones locales de las reglas básicas de la conversación y de la actividad social, así como por el conocimiento y experiencia compartidos y locales de los participantes. Estas características “locales” son también de índole muy diversa, y van desde las propiedades generales del habla y el texto educacionales a cosas muy concretas que un maestro y unos alumnos en especial han hecho y dicho un momento antes (1987, pp. 59-60).

Ligadas a las reglas conversacionales (véase capítulo I, componente de los eventos de habla), las reglas básicas educacionales parecen ser las encargadas de regular el comportamiento comunicativo dentro del aula. Según estos autores (Edwards y Mercer, 1987) son reglas implícitas que permiten no solo la producción discursiva adecuada, sino, principalmente, la comprensión adecuada de lo que se dice dentro del aula.

Este interés por los procesos de comprensión es lo que diferencia a los analistas del discurso en el aula, de los analistas del discurso educativo. En el primer caso, su interés se centra en la especificidad del lenguaje en contextos escolares; en el segundo, en la manera en que el lenguaje participa en producir conocimiento compartido a través de usos particulares del lenguaje que permiten comprensión. Según Edwards y Mercer:

Uno de los fines de la comunicación en clase, aunque a menudo distorsionado o empujado por otros objetivos, es el de ampliar conocimiento y comprensión de los niños sobre temas que aunque manifestados de manera implícita y mal definidos, constituyen el curriculum. Para que esto pueda producirse, niño y maestro deben establecer mutuamente un universo discursivo. Para los niños, esto representa algo más que aprender a participar en los rituales lingüísticos, a jugar a “maestros y alumno” (1987, p. 65).

En esta misma línea, Mehan (1985) postula que participar en la vida escolar implica dos cosas a la vez: por un lado, reconocer el tipo y la forma de organización de los contenidos que se enseñan y, por otro lado, reconocer la organización social en donde estos contenidos se insertan. Erickson (1982), por su parte, explica esto de otra forma igualmente esclarecedora: los niños reconocen dos dimensiones interrelacionadas de la vida escolar: la académica y la interaccional.

La llamada “estructura de la tarea académica” incluye, según el autor, cuatro aspectos: 1) la secuenciación de los contenidos escolares y su sentido; 2) el contenido informativo de cada parte o unidad de la secuencia; 3) las pistas para resolver la tarea; 4) los recursos materiales empleados para realizar efectivamente la tarea.

La llamada “estructura de participación social”, por su lado, puede describirse atendiendo a: 1) las limitaciones sociales que regulan la

relación con otras personas y otras fuentes de información durante los eventos escolares; 2) los derechos y las obligaciones comunicativas en el evento y su distribución entre los diferentes participantes; 3) la secuenciación y temporalización de las partes de la interacción; 4) las acciones simultáneas de quienes participan o están implicados en la interacción durante el evento.

Estas ocho dimensiones están articuladas de manera simultánea en el devenir de las clases, en formatos variados pero que básicamente (y a grandes rasgos) pueden resumirse en un patrón discursivo general, que con innumerables variaciones, parece estructurar la participación y comunicación en las aulas. Este patrón, de base conversacional, está formado por una secuencia de dos pares adyacentes (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974) articulados; es decir, por turnos de habla –o de actuación no verbal– que son interdependientes.

<i>Iniciación</i>	<i>Respuesta</i>	<i>Evaluación</i>
Elicitación	Contestación	Devolución
Información	Aceptación	Validación
Regulación	Reacción	Ratificación

Este patrón general discursivo define un intercambio, el cual está compuesto de tres partes: quien enseña inicia el intercambio verbal a través de un movimiento conversación destinado a preguntar, informar, regular; las otras personas, responden a la iniciación y contestan, aceptan la información o reaccionan a la propuesta de regulación. En un tercer movimiento, quien enseña devuelve el movimiento anterior, a través de una evaluación explícita o implícita.

Estos movimientos discursivos son unidades básicas de la conversación; en este caso, de la conversación en las aulas. A su vez, estos están compuestos por otras unidades, que, siguiendo a Sinclair y Coulthard (1975), llamaremos “actos comunicativos”. Así, los *movimientos de iniciación* incluyen, por ejemplo: actos de elicitación, tras los que se espera un acto de contestación; actos informativos, tras los que se espera un acto de aceptación; actos directivos, tras los que se espera un acto de reacción.

Los actos de contestación, aceptación y reacción forman parte del Movimiento de respuesta.

El *movimiento de evaluación* es el último movimiento que configura el patrón básico de intercambios en las aulas. Este movimiento incluye diferentes tipos de actos relacionados, de alguna manera, con la evaluación que el docente ejerce sobre lo dicho o hecho por los alumnos. Los marcadores evaluativos (por ejemplo “muy bien”, “genial”, “está bien así”, “más o menos”, etc.) pueden estar o no presentes, e incluso el aspecto evaluativo puede ser implícito o indirecto, pero siempre tiene el rasgo de controlar la participación verbal y no verbal de los demás. De forma operativa, pueden distinguirse tres actos básicos: devolución (ligado a las formas de elicitación y contestación verbal); validación (ligado a la aceptación de información); ratificación (ligado a la regulación de la actividad por parte de quien enseña y a la reacción del alumno).

Veamos un ejemplo:

<i>Participante</i>		<i>Actos</i>	<i>Movimientos</i>
Maestra	¿Cómo se llama la forma geométrica que tiene ocho vértices, y dieciséis aristas?	Elicitación	Iniciación
Alumno 1	Cubo	Contestación	Respuesta
Maestra	Bien	Evaluación	Devolución

En este breve ejemplo, la maestra inicia un intercambio a través de un acto de elicitación que tiene la forma de una pregunta (una “pregunta de examen”, porque la maestra ya sabe la respuesta). Luego, el alumno hace una respuesta, contestando la pregunta. La maestra, en tercer lugar, hace una devolución, evaluando a través del marcador discurso “bien” positivamente lo dicho por el alumno.

Si bien parece sencillo, en la práctica cotidiana estos intercambios suelen ser más complejos, porque antes o en medio de los actos prototípicos de elicitación, contestación y evaluación pasan muchas cosas. Por ejemplo, los alumnos pueden no contestar, tras lo cual quien enseña reformula lo que está preguntando, al considerar, por ejemplo, que los demás no han entendido. Entonces se produce un acto de re-

formulación, abriéndose una secuencia incrustada; es decir, una microsecuencia dentro de la secuencia mayor. Pero también los alumnos pueden contestar con algo que no corresponde con lo que se espera como respuesta; tras lo cual, quien enseña puede pedir una reformulación, abriendo otra secuencia incrustada dentro de la secuencia mayor, destinada en este caso a conseguir que los alumnos revisen lo dicho y lo vuelvan a formular.

Los intercambios, normalmente, están organizados a lo largo de la clase en forma secuencial; es decir, se definen en una sucesión temporal, marcada por movimientos que abren y cierran los intercambios. Estos movimientos, orientados a señalar el inicio de un intercambio y la clausura del mismo son muy habituales, y guían a los participantes en su actuación verbal y no verbal. Como puede verse, los movimientos y actos son numerosos y diversos, y es complejo elaborar una lista cerrada de los mismos. Lo que sí parece que es posible hacer es relacionarlos con los patrones básicos de interacción en las aulas que antes comentábamos.

El cuadro en la página 133 ilustra diferentes actos interrelacionados en un mismo intercambio (Unamuno, 2003, p. 74).

¿Pero qué podemos ver aquí? En la primera intervención de la maestra, ella inicia el intercambio a través de un acto de apertura; es decir, indica a los demás que a partir de ese momento harán “discursivamente” algo diferente a lo que venían haciendo antes. Luego de señalar la apertura del intercambio con “ahora”, hace una pregunta destinada a elicitar una respuesta. Este movimiento está articulado de manera compleja: primero hace una pregunta general, luego selecciona a un interlocutor particular (acto de Nominación) y al final vuelve a hacer la pregunta pero destinada a alguien en particular.

A lo largo del intercambio, la pregunta de la maestra se reformula varias veces. Como conjunto, el intercambio se orienta a verificar que los alumnos, en general, y Manuel, en particular, hayan comprendido la explicación sobre el sistema digestivo de las aves que hizo antes. Quiere verificar la comprensión de un contenido previamente enseñado. Por ello, busca elicitar respuestas entre los niños que permitan confirmar que han entendido, y proseguir con otro tema de su agenda.

Los niños no responden de la manera en que ella espera, por lo cual inicia un trabajo de reformulación interesante: ya no pregunta

<i>Participantes</i>		<i>Actos</i>	<i>Movimientos</i>
Maestra:	ahora.	APERTURA	INICIACIÓN 1
	¿qué es el aparato digestivo? ¿qué es el aparato?	ELICITACIÓN 1a	
	Manuel:...	NOMINACIÓN	
	¿vos qué entendés por aparato digestivo? ¿qué se entiende por aparato?	ELICITACIÓN 1b	
Manuel	donde hace... donde come el: el:el: donde hace e:l sistema digestivo	CONTESTACIÓN 1	RESPUESTA 1
Maestra	*	DEVOLUCIÓN 1	DEVOLUCIÓN 1
	¿qué serían los aparatos? que funcionan... que se ponen en funcionamiento...	ELICITACIÓN 2a	INICIACIÓN 2
	por ejemplo... en este caso... de una gallina o de un pingüino desde que entra la comida	AMPLIACIÓN	
	{{(DC) por la...	ELICITACIÓN 2b	
Manuel	la boca	CONTESTACIÓN 2	RESPUESTA 2
Maestra:	{{(F) por la boca}	DEVOLUCIÓN 2	DEVOLUCIÓN 2
	hasta que... que...	ELICITACIÓN 3	INICIACIÓN 3
Carlos:	{{(AC)sale por el culo }}	CONTESTACIÓN 3	RESPUESTA 3
Maestra:	{{(DC) hasta que sale por la cloaca }}	DEVOLUCIÓN 3	DEVOLUCIÓN 3
	¿Sí?	PEDIDO DE CONFIRMACIÓN	
	¿eh?	GENERALIZACIÓN	

directamente, sino que ofrece a Manuel un enunciado incompleto, de manera tal, que a través de la entonación suspendida y la sintaxis trunca, indica que debe ser él quien debe terminar la frase. Es un movimiento de andamiaje, una guía conversacional para que Manuel pueda contribuir a la elaboración conjunta de la respuesta.

Manuel completa adecuadamente la frase, y la maestra recoge lo dicho por él para, mirando a toda la clase y hablando más fuerte, validarla. El movimiento de evaluación que implica aceptar lo que Manuel ha dicho se generaliza, y lo dicho queda ratificado para poder seguir. La acepta como parte de su agenda, y pasa a formar parte del discurso común.

Luego, la maestra inicia nuevamente a través de un mismo tipo de acto de elicitación “hasta que...”, ofreciendo una estructura sintáctica incompleta a los demás para que terminen la frase. Carlos lo hace, proponiendo una respuesta que parece ser no adecuada, ya que su maestra espera una respuesta “técnica”; una respuesta basada en el vocabulario aprendido, en este caso, “cloaca” (final del aparato digestivo de las aves). Por ello, reformula lo dicho por Carlos, y lo hace proponiendo una forma alternativa más adecuada a su agenda. Luego, a través de la interrogación afirmativa “¿sí?” y del marcador “¿eh?” controla la atención del grupo. Estos marcadores se acompañan con un cambio de mirada de la docente: de mirar a Carlos, hace un “barrido” visual al grupo clase en su conjunto.

El análisis detallado de las transcripciones de clase nos permite acercarnos a la forma en que se estructura el discurso y la participación en las aulas. Si bien no se trata de los únicos patrones discursivos que hay en las interacciones que se producen en los eventos escolares, según diversos investigadores (Cazden, 1988; Hicks, 1995), se trata de formas “no marcadas”; es decir, de lo que comúnmente se espera que suceda interaccionalmente en clase. Y especialmente en clase.

Pensemos en el tipo de preguntas que hacemos los docentes. Muchas de esas son preguntas comunes, de las que buscan información desconocida por quien las hace. Pero muchas otras, son preguntas “de examen”; es decir, preguntas que no buscan obtener información que no se conoce, sino que buscan otra cosa: confirmar que el otro sabe o conoce una información que quien hace la pregunta también sabe o conoce. Fuera de las interacciones didácticas

(en donde está en juego el enseñar-aprender), estas preguntas normalmente no se usan.

Veamos el siguiente ejemplo (Unamuno, 2003, p. 68):

Juan: ¿Cómo se llama tu madre?

Pedro: Laura

Juan: ¿Y la mía?

Pedro: ¿Te estás burlando?

La respuesta de Pedro a la segunda pregunta de Juan tiene que ver con lo que decíamos: fuera del contexto escolar o de alguna actividad didáctica de otro tipo, preguntar lo que ya se sabe no se considera adecuado, apropiado ni con sentido.

Lo mismo sucede con el otro tipo de acto de elicitación que vimos en el ejemplo, consistente en sonsacar información a través de decir una frase incompleta con entonación mantenida, que indica al otro que debe intervenir y completarla. Son muy comunes en las clases; especialmente en las clases de segundas lenguas y lenguas extranjeras, en donde el foco está en el lenguaje. Por ejemplo:

Profesora: El monumento a Colón está en una...

Alumna: calle.

Profesora: Pla...

Alumna: za.

Profesora: Plaza. ¿Sí?, plaza.

En este tipo de intercambios, en los cuales los participantes se proponen enseñar-aprender castellano como lengua extranjera, los enunciados inconclusos en 1 y 3 buscan sonsacar una respuesta concreta, en este caso la palabra “plaza”, parte del vocabulario que la docente tiene *agendado* para “enseñar”. Este tipo de enunciados no son habituales en otro tipo de discursos, que no tengan algún objetivo didáctico.

Como decíamos en el inicio de este apartado, si consideramos que la escolarización implica, entre otras cosas, socializarse lingüísticamente en el *habitus* de la comunidad escolar, el reconocimiento de la particularidad de las estructuras discursivas y de participación de los eventos comunicativos escolares parece clave. El no reconocimiento

de las mismas puede, tal y como se describe por ejemplo en Tuson y Unamuno (1999), llevar a malentendidos, y formar parte de los indicios que la institución escolar considera a la hora de evaluar negativamente al alumnado.

En definitiva, parece ser que dado el tipo de patrón discursivo habitual, esperable o dominante en las interacciones didácticas (que persiguen enseñar-aprender), uno de los aprendizajes fundamentales para poder participar en ellas de manera exitosa (sin sanción, digamos), consiste en aprender a responder adecuadamente a los movimientos de iniciación de quien enseña, aunque esto comporte a veces dejar de lado las propias interpretaciones u opiniones, para centrarse en encontrar las respuestas que la otra persona considera adecuada. Este control sobre lo que se dice al enseñar no es arbitrario, sino que está relacionado con la agenda de quien enseña; es decir, con lo que esta persona ha seleccionado para enseñar, de forma explícita o implícita.

Esta agenda marca el devenir de las interacciones en la clase, y le da sentido a las formas discursivas que se emplean allí. Muchos trabajos se han dedicado al estudio de las maneras en que quien enseña guía a través del discurso a los demás en la construcción de un “discurso compartido” (Edwards y Mercer, 1987). Es decir, a través de la interacción se construye –o se intenta construir– un saber común, un bagaje compartido que luego servirá de base para próximos aprendizajes. Este bagaje común no es solo cognitivo, sino también lingüístico, porque la socialización escolar es en parte socialización lingüística: aprendemos contenidos escolares imbricados en aprendizajes lingüísticos y discursivos. Veamos un ejemplo más para aclarar esta cuestión. En él, la docente se propone enseñar las características y uso de las plantas medicinales (Unamuno, 2003, p. 77):

Maestra: ¿ustedes conocen la menta?
 Alumnos: sí
 Maestra: el olor...|| ¿cómo es el olor?
 José: el olor...
 Maestra: {(DC) agra}dable...| desagradable?
 José: agradable <0

En el intercambio anterior, la maestra pregunta a la clase si conocen la menta y tras la respuesta positiva, pregunta por su olor. Tras una respuesta fallida, decide guiar de forma más precisa a los demás en la contestación. Lo hace a través de un movimiento discursivo particular, partido, en el cual se presenta una “falsa alternativa”. ¿Por qué es falsa? Porque puede ser que a José no le gustara el olor de la menta, incluso lo considerara desagradable; sin embargo, su maestra ha marcado una parte de la pregunta de manera de constituir la respuesta preferida; y lo ha hecho a través de un cambio de ritmo y tono, diciendo “agradable” más lentamente. Con este recurso verbal, ha guiado a José en la respuesta esperada.

Pero aprender a interactuar en clase implica, también, aprender a significar los movimientos de devolución del docente. Estos son muy importantes, no solo por su carácter evaluativo, sino porque son pistas de contextualización sobre la parte de lo dicho que debe pasar a formar parte de lo aprendido, del “conocimiento compartido” y de los contenidos escolares.

Los analistas de la conversación en clase ponen en evidencia un carácter fundamental de los movimientos de devolución: según la edad de los participantes (y según el estilo de quien enseña), la forma verbal de estas devoluciones varían. Así, los hay que son muy directos, y se realizan a través de marcadores evaluativos, como “bien”, “muy bien”, “fatal”; pero en general, son indirectos, y se realizan a través de otros recursos verbales, como puede ser la repetición de lo dicho (por ejemplo volviendo a preguntar lo que ya se ha preguntado evaluamos negativamente, y volviendo a repetir la respuesta del alumno, evaluamos positivamente). En este sentido, como en las conversaciones cotidianas, en la interacción en las aulas entran en juego reglas de cortesía: a través del uso de evaluaciones indirectas, cuidamos de algún modo la imagen pública del destinatario.

El análisis de los movimientos de devolución en las aulas muestra que el contenido negativo o positivo de las mismas no se corresponde necesariamente con lo dicho; es decir, el contenido evaluativo no es de tipo semántico, sino pragmático, y depende un conjunto de convenciones del discurso, muchas de las cuales son propias de las interacciones didácticas. Esto implica que para poder participar en las aulas de manera adecuada es necesario aprender a reconocer estos in-

dicios y estas formas indirectas que nos guían en la comprensión de nuestra participación y que nos sirven para reconocer qué parte de lo dicho y hecho en las actividades de enseñanza y aprendizaje, son válidas desde la perspectiva del proceso de escolarización.

Las lenguas como objeto de la educación

Más allá de los usos lingüísticos particulares que se producen en entornos educativos, las lenguas son también objeto de enseñanza y aprendizaje. En el sistema educativo actual, existen espacios curriculares para el trabajo alrededor de la lengua primera o familiar de la comunidad educativa, pero también de otras, llamadas *extranjeras*. Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas corresponden a las didácticas de las lenguas, sean primeras, segundas o extranjeras. En estas páginas, no obstante, hablaremos de educación lingüística en lugar de didáctica de las lenguas. Con el término educación lingüística queremos hacer hincapié en el hecho de que las problemáticas relativas a las formas de enseñar lenguas van más allá de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, para adentrarse también en otras cuestiones, como aquellas que involucran a las ideologías lingüísticas que subyacen al tratamiento escolar de las lenguas, los materiales didácticos e incluso las políticas lingüísticas relativas a la educación.

En la actualidad, los estudios en el ámbito de la educación lingüística son diversos y reciben el aporte de múltiples disciplinas, tanto del área de la lingüística como de la psicología, la antropología y de las ciencias de la educación. Las lenguas en tanto que objeto de enseñanza y aprendizaje definen un campo particular que actualmente está en vías de revisión, especialmente porque están cambiando las finalidades del tratamiento de las lenguas en la escuela (Unamuno, 2011).

En Occidente, la lengua ha sido durante siglos objeto de enseñanza. Según períodos históricos, esta enseñanza estuvo centrada en el sistema de la lengua; en otros, en el uso de esta lengua, como en el caso de la retórica clásica. Dicen Lomas, Osoro y Tusón:

A lo largo de la historia de la humanidad, el hecho lingüístico ha sido uno de los interrogantes que ha despertado un interés constante. Desde

los primeros filósofos hasta los actuales investigadores en inteligencia artificial, pasando, naturalmente, por filólogos y lingüistas, a lo largo de nuestra historia ha habido personas, disciplinas, escuelas que han tratado de entender la enorme complejidad del lenguaje. [...]

Las “miradas” de que han sido objeto el lenguaje y las lenguas han tenido procedencias y enfoques diversos. Ya en la Grecia clásica encontramos tres tipos de acercamiento al fenómeno lingüístico que, en un sentido fundamental, se mantendrán a lo largo de la historia del mundo occidental. En primer lugar, la filosofía se ocupaba de las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento y, a través de él, de la concepción del mundo (Platón y los estoicos, muy especialmente); en segundo lugar, la gramática servía de clave para la comprensión de textos de autores antiguos que más adelante serían propuestos como modelos del *buen escribir*, y, por último, la retórica, el arte de la persuasión a través del discurso, proponía modelos del *buen decir* en los ámbitos de la vida pública (1992, p. 29).

Como puede leerse en el fragmento citado, la lengua como objeto de enseñanza no ha sido siempre entendida de la misma manera, porque la misma idea de lengua, según la perspectiva que se tomara, se ha ido entendiendo de maneras diversas.

Quizá en nuestra visión actual del objeto de la educación lingüística explícita hayan influido especialmente, por un lado, los aportes de la gramática histórica y comparada; por otro, los neogramáticos y los estudios dialectológicos, que marcaron un cambio importante en las ciencias del lenguaje, a partir del siglo XIX. Interesadas en describir lenguas antiguas y explicar el origen del lenguaje (en la búsqueda de respuestas sobre identidad y diferencia), aportaron una visión del lenguaje como algo externo al espíritu, lo constituyeron en objeto de estudios particulares. Pero también, y al mismo tiempo, se mantuvo en la enseñanza la idea de que “educar en lengua” era enseñar las formas “correctas” de emplear el lenguaje. Esta visión prescriptiva de la enseñanza de lenguas estuvo asociada –y aún lo está– a la gramática tradicional, para la cual enseñar lengua significa enseñar las formas normativas de la misma. Ya en el siglo XX, los aportes de las miradas estructuralistas, en primer lugar, y generativistas, luego, han sido fundamentales para entender la lengua como objeto de enseñanza en la escuela actual.

De los estructuralistas, la enseñanza escolar de la lengua toma la idea de que la lengua es una entidad autónoma, independiente de otras cuestiones a veces indisociables, como pueden ser el uso o la cultura. Toma, también, la idea de que la lengua es un sistema estructurado en niveles, cada uno de los cuales tiene unidades, que hay que conocer y describir, porque a través del conocimiento del sistema –y del uso del metalenguaje específico de la disciplina lingüística– mejoramos el uso de las lenguas.

El impacto en la clase de lengua de esta perspectiva lingüística es enorme: se dejan de enseñar reglas, excepciones, verbos, declinaciones, etc., para empezar a analizar frases, palabras e incluso sonidos. El análisis sintáctico y las clases de palabras empiezan a hacer furor, y niños y niñas empiezan a buscar sujetos y predicados, a distinguir adverbios de sustantivos, y a explicar reglas de derivación de palabras de una misma familia.

Ya a mediados del siglo xx, la gramática generativa propone un nuevo paradigma en el estudio del lenguaje que impacta también en la educación lingüística formal. Para esta corriente de los estudios del lenguaje (véase capítulo II de este libro), este es considerado una capacidad innata, y es función de la teoría lingüística reconstruir tal capacidad a través del estudio de las competencias implícitas que tienen los humanos para producir oraciones bien formadas (gramaticales) y distinguirlas de las mal formadas (agramaticales). El análisis generativo llegó también a las escuelas, y vino en algunos curriculums a sustituir el análisis gramatical estructuralista.

Quizá el cambio importante vino hace relativamente poco, gracias a la influencia de los estudios sociolingüísticos, pragmáticos y discursivos en la enseñanza de las lenguas. Estos estudios, centrados en el uso del lenguaje y no en el sistema de la lengua, proponen un “giro sociolingüístico” (Unamuno, 2003) en la educación lingüística, cuyas consecuencias aún están por verse.

Así, la lingüística textual, el análisis del discurso, la sociolingüística interaccional o la semiótica aparecen ante nuestros ojos como disciplinas muy eficaces a la hora de abordar un planteamiento globalizador en la enseñanza de la lengua. Estos enfoques tienen al menos dos puntos de coincidencia que les configuran como una perspectiva sugerente y útil

al acercarse a los fenómenos lingüísticos y comunicativos y en consecuencia al programar acciones didácticas en el aula de lengua orientadas al logro de las finalidades descritas en los objetivos generales del área (la competencia de uso comprensivo y expresivo de los aprendices).

–Por una parte, su voluntad de centrar el estudio lingüísticos en unidades discursivas que no se limiten al marco oracional por considerar que no es la oración el núcleo a partir de cual es posible entender los fenómenos comunicativos.

–Por otra, la atención a los aspectos pragmáticos de la comunicación que ligan el discurso oral, escrito o iconográfico a sus contextos de producción y recepción (Lomas Osoro y Tusón, 1992, pp. 27-53).

La centralidad de los estudios sociolingüísticos, pragmáticos y discursivos en la mirada sobre qué aspectos de las lenguas enseñar en las escuelas es tan notable, que incluso se consiguió cambiar el nombre de los espacios curriculares destinados a tal fin. Lo que antes llamábamos “lengua”, ahora llamamos “prácticas del lenguaje”. Con este nombre, se consigue focalizar la idea de que, a través del lenguaje, llevamos a cabo acciones y que el lenguaje se concreta en prácticas sociales en donde se emplea. A pesar de ello, cabe decir que si los contenidos han sido revisados, no parece haber pasado lo mismo en lo que enseñamos (Bombini, 2006).

Lo que sí parece interesante, es que esta nueva mirada sobre el lenguaje como objeto enseñanza discute –no sin grandes resistencias– la idea de que la función de la escuela es enseñar la lengua “correcta”, para proponer nuevas finalidades de la educación lingüística (Unamuno, 2003 y 2011).

Desde la sociolingüística interaccional y la etnografía del habla, se supone que es propósito de la escolarización ampliar los repertorios verbales de niños y jóvenes, ayudándoles a ampliar su competencia comunicativa. En términos operativos, esto significa que en lugar de enseñarles lo correcto (frente a lo incorrecto), lo que enseñamos es a actuar comunicativamente de forma adecuada (a las diferentes situaciones comunicativas, a los diferentes tipos de interlocutores, a las disímiles actividades que llevamos a cabo con el escrito).

Desde la lingüística textual, la semiótica y el análisis del discurso, se comprende que la educación lingüística formal tiene como objeti-

vo, por un lado, el reconocimiento de diferentes tipos de géneros a través del reconocimiento de sus características particulares, así como el entrenamiento para la producción de textos adecuados a través de la enseñanza de técnicas que garanticen la cohesión y la coherencia textual; por otro, la lectura crítica de diferentes tipos de textos; es decir, el reconocimiento de diferentes aspectos del uso del lenguaje que participan en la circulación o reproducción de las ideologías ligadas al poder y la desigualdad social.

Actualmente hay una nueva revisión del objeto de la educación lingüística formal. Esta revisión está ligada a diferentes cuestiones y a diferentes perspectivas teóricas, pero quizá podamos decir de forma esperanzadora que tal revisión está ligada al reto pedagógico de construir una educación más inclusiva, y a la intención de revisar críticamente el rol de la lengua en la perpetuación de las diferencias sociales en la escuela y fuera de ella (Unamuno, 2003; Bixio, 2012).

De alguna manera, diferentes estudios empíricos, especialmente en el campo de la sociolingüística, han mostrado que más allá de la perspectiva teórica en que pueda basarse el diseño curricular y la enseñanza, los prejuicios lingüísticos siguen vivos en las aulas y otros espacios educativos.

La lengua actúa fuertemente como un símbolo de pertenencia, y como tal, participa en jerarquías sociales que se reproducen en los ámbitos escolares. La diversidad de formas de hablar, de comunicarse, de pensar a través del lenguaje, raramente encuentra cabida en las propuestas educativas formales.

A modo de resumen: si originalmente, la educación lingüística estaba abocada a la enseñanza de las formas “correctas” de la lengua (oral y escrita), si luego las propuestas comunicativas y funcionales llevaron a plantearnos la necesidad de revisar la noción de corrección verbal (como objeto de la enseñanza de lenguas) y pensar más bien las propuestas educativas en términos de adecuación verbal (la enseñanza de las formas adecuadas según finalidades concretas relativas a la producción de textos, atendiendo a la variación del lenguaje en relación con las diferentes actividades sociales en general, llamadas *prácticas del lenguaje*, pero también en tanto que textos diferentes, actualmente la enseñanza de la lengua plantea otros propósitos: por ejemplo, el desmontar prejuicios en torno al lenguaje para poder ob-

tener, a través de la educación, una visión crítica sobre la forma en que el lenguaje participa en la circulación y reproducción de las desigualdades sociales y educativas.

A esta finalidad, contribuyen diferentes líneas de estudios sobre el lenguaje que en conjunto se orientan a propuestas que diversifiquen tanto de las prácticas de enseñanza –por ejemplo, la enseñanza de lengua a través de otras disciplinas escolares– como a la introducción de la diversidad de variedades y de lenguas al aula, focalizando en la dimensión plurilingüe de la enseñanza de lengua.

El uso crítico de textos orales y escritos, la diversificación de actividades relativas al lenguaje a través de propuestas de trabajo lingüístico a lo largo de todas las asignaturas del curriculum así como la obertura de la clase de lengua al trabajo con variedades y lenguas diferentes a la oficial del sistema educativo, serían parte de las nuevas propuestas de educación lingüística.

Las lenguas como objeto de políticas educativas

La educación lingüística también forma parte de las agendas gubernamentales y de sus políticas. A través de estas políticas, muchas veces visibles en las legislaciones y documentos oficiales, se deciden, entre otras cosas, qué lenguas enseñar, cómo hacerlo y cómo evaluar los aprendizajes.

Dice Roberto Bein:

Se suele considerar como objeto central de las políticas lingüísticas la regulación del multilingüismo en un Estado nacional o provincial. En ese sentido, las políticas lingüísticas hoy datan de la conformación del Estado-nación y se inician sobre todo con la Revolución Francesa. Es cierto que encontramos políticas lingüísticas anteriores; sin embargo, hasta el siglo XIX estas políticas no focalizaban las prácticas lingüísticas cotidianas del conjunto de la población sino más bien el lenguaje de las cortes, el administrativo y jurídico y eventualmente el escolar.

Pero desde un punto de vista más amplio, la política lingüística abarca el conjunto de las decisiones que se toman conscientemente con relación al uso público del lenguaje, como la de instituir una lengua o

variedad como oficial, dotar de escritura una lengua ágrafa, fijar una terminología, proteger las lenguas minoritarias, establecer qué lenguas extranjeras se deben enseñar en el sistema escolar público, decidir qué habilidades lingüísticas deben adquirir los estudiantes de los distintos niveles, velar por la edición de libros para ciegos, garantizarle a alguien que no conoce la lengua oficial un intérprete en los juzgados u obligar a los locutores provinciales de radio y televisión a usar la variedad culta de la capital. Veremos que todas estas son decisiones que tomó y puso en práctica en algún momento el Estado argentino, es decir que tuvo y tiene políticas lingüísticas, aunque –como ocurre siempre– condicionadas por las distintas coyunturas históricas (Bein, 2002).

El estudio de las políticas lingüísticas se considera parte de los estudios del lenguaje, en general, y de la sociolingüística, en particular. La política lingüística normalmente se analiza a partir de sus instrumentos; en general, decisiones públicas relativas a las lenguas (su uso público y su enseñanza, por ejemplo) y específicamente, normativas y leyes que afectan a las lenguas en algún sentido.

En general, las decisiones de los poderes públicos relativas a las lenguas abarcan diferentes ámbitos, no solo lo educativo. Por ejemplo, existen leyes lingüísticas sobre cuestiones como el etiquetado de productos de consumo (en qué lenguas poner la información para el consumidor); la rotulación pública (en qué lenguas poner los nombres de las calles o señalar los edificios públicos); los medios de comunicación (qué lenguas utilizar en los diarios, televisión, radio...), etcétera.

Junto a las decisiones públicas que inciden sobre los usos lingüísticos (*la gestión pública de las lenguas*), existen también medidas relativas a la planificación de las lenguas. La planificación lingüística agrupa diversas acciones sobre las formas lingüísticas y su uso, como, por ejemplo, las relativas a la formación y difusión de una variedad estándar, a través de su codificación en diccionarios y gramáticas, y su divulgación a través de su uso en la educación, los medios de comunicación y la administración pública.

Para algunos autores (por ejemplo Lamuela, 1994, y Unamuno, 2005), estas acciones pueden agruparse en dos tipos: las relativas a la normativización y las relativas a la normalización. En el primer caso,

se trata de acciones que atañen a la creación de una “norma” lingüística o normativa, como por ejemplo, la selección de un léxico estándar o la creación de una variedad escolar; es decir, de un dialecto particular asociado a los procesos de escolarización, cuyo dominio por parte de los usuarios es considerado fruto de la educación formal. En estas acciones normalmente participan instituciones legitimadas para tales fines, como pueden ser las academias de las lenguas (la Real Academia de la Lengua Española, la Academia Argentina de Letras, etcétera).

La normalización lingüística es una noción complementaria a la de normativización lingüística, y hace referencia a acciones relativas a la regulación de las lenguas en determinados ámbitos públicos de una comunidad y en las instituciones que se encargarán de la difusión de los resultados del proceso de normativización. La normalización es parte de un proceso que en general está regulado a través de legislaciones; pero también puede ser fruto de movimientos de la sociedad civil. En general, incluye acciones destinadas a incidir en las actitudes lingüísticas y en los comportamientos lingüísticos de la población, así como en la planificación de las lenguas en los ámbitos educativos y editoriales.

En Argentina, las políticas lingüísticas han ido variando a lo largo de su historia, en relación con los contextos ideológicos que también cambiaron. Esto puede verse, tal y como explican diferentes autores (Arnoux, Bein, Di Tulio, entre otros), en las normativas relativas a qué lenguas extranjeras enseñar, a las acciones destinadas a excluir las lenguas de los inmigrantes en el sistema escolar público a partir de su llegada masiva desde finales del siglo XIX, o a la exclusión continuada de las lenguas indígenas en el sistema de educación formal. Dice Roberto Bein (2002):

Hasta el nacimiento de la Argentina como país independiente, la política lingüística en el territorio fue la de la corona española: los austrias, quienes reinaron durante los siglos XVI y XVII, practicaron una hispanización no coercitiva e incluso promovieron las “grandes” lenguas indígenas, que llamaron “lenguas generales”, pero sus sucesores, los borbones, fueron castellanistas a ultranza. No obstante, el éxito de la castellanización fue moderado, como lo demuestra el hecho de

que la Asamblea del año 1813 haya redactado sus conclusiones no solo en castellano, sino también en tres lenguas aborígenes. Ya en la Argentina independiente, en la Constitución de 1853 que, con modificaciones, rige hasta hoy, no se incluyó una sola palabra acerca de la cuestión lingüística.

A la par, en nuestro país había existido un temprano interés en la enseñanza de lenguas extranjeras. Ya durante la época colonial los miembros del Cabildo de Buenos Aires habían destacado la importancia de la enseñanza del francés. La primera cátedra de inglés fue creada en la Universidad de Buenos Aires en 1827. Durante el siglo XIX las lenguas extranjeras formaron parte del currículum de la escuela secundaria. [...]

Pero el éxito de la inmigración masiva a partir de la década de 1880 conforme al lema de J. B. Alberdi “gobernar es poblar” le planteó a la generación del Ochenta, en su afán de crear un Estado-nación moderno, la necesidad de construir la nacionalidad como representación colectiva, disciplinar a la población, convertir a los habitantes en ciudadanos conocedores de sus derechos y sobre todo de sus deberes y, por tanto, en castellanohablantes. Completado el desplazamiento de los indígenas con la llamada Campaña del Desierto (1878-1879), la europeización a través de la inmigración masiva hizo que diversos dialectos italianos, el francés, el alemán, el polaco, el ruso, el danés, el árabe, el idish y muchas otras lenguas tuvieran una presencia fuerte en la ciudad de Buenos Aires y en varias provincias. Así, en 1869 la proporción de extranjeros en el país era del 12%; en 1914, el 30% (datos del INDEC).

Comenzó entonces una fuerte castellanización a través del aparato escolar y, desde 1896, el servicio militar, en el cual se debía enseñar español a los soldados conscriptos que no lo supieran (Bein, 2002).

Como señala Bein (2002), las políticas lingüísticas siguieron cambiando en concomitancia con diversos factores, entre los cuales cabe mencionar la presión internacional para que el Estado respete los derechos lingüísticos de los indígenas, especialmente en el ámbito de la educación, o la entrada de la Argentina al Mercosur.

En el primer caso, desde la década de 1980, gracias a la lucha de las comunidades indígenas, existe un reconocimiento mayor de los

derechos lingüísticos de las poblaciones originarias en la Argentina. Cabe destacar en este sentido las pioneras legislaciones provinciales (como la Ley del aborígen chaqueño, de la Provincia del Chaco), y las reformas de las constituciones provinciales y de la Constitución nacional, que reconocen actualmente los derechos lingüísticos indígenas. Así también cabe mencionar las nuevas leyes provinciales que reconocen, además del castellano, otras lenguas como oficiales, como por ejemplo, el guaraní en la provincia de Corrientes o las lenguas moqoit, qom y wichi en la provincia de Chaco. Se trata, por el momento, de acciones que tienen un sentido más simbólico que práctico, y que en general no consiguen garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos lingüísticos de las comunidades indígenas en la Argentina.

En cuanto a las relaciones internacionales de la Argentina con otros países latinoamericanos, cabe destacar un cambio que se viene produciendo actualmente en las políticas lingüísticas y que se dirige a consolidar la oferta de la lengua portuguesa, lengua oficial de Brasil, en el sistema educativo público. Al respecto, dice Roberto Bein:

Durante 2008 el Parlamento argentino debatió y produjo una ley análoga a la ley brasileña de 2005 con respecto a “la inclusión obligatoria en todas las escuelas secundarias de una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera” a concretarse hasta 2016. Con el antecedente de las escuelas bilingües de frontera, la Ley 26.468 estipula que en las provincias fronterizas con Brasil corresponderá su inclusión desde el nivel primario.

Se trata de la primera vez que la Argentina asume la realidad lingüística del Mercosur para su integración, pues, por una parte, con la composición actual, el Mercosur tiene unos 190 millones de hablantes de portugués y unos 50 millones de hablantes de español; por la otra, desde numerosos círculos intelectuales y políticos se ha insistido en la necesidad del aprendizaje mutuo de al menos las lenguas oficiales para favorecer la construcción de una identidad diversa pero común (Bein, 2002).

En este sentido, cabe mencionar también aquí que en las últimas décadas se ha ido consolidando y extendiendo la oferta privada y públi-

ca de programas de educación bilingüe; es decir, programas que junto al castellano establecen como lengua vehicular de los contenidos escolares a otras lenguas.

Las políticas lingüísticas en el ámbito educativo no son explícitas ni derivan (o son fruto de) normativas legales concretas. Sin embargo, pueden verse en otros campos, por ejemplo, en la manera en que se organizan o se gestionan las lenguas en las instituciones educativas. A modo de ejemplo, comentaremos algunos programas educativos que responden a diferentes objetivos sociolingüísticos y se orientan a diferentes tipos de poblaciones en la Argentina. Muchos de nosotros conocemos los programas de educación bilingüe en los cuales el castellano alterna con alguna lengua extranjera –mayoritariamente el inglés– a lo largo del curriculum. Se trata de programas que están, digamos, de moda, y que están contemplados por la legislación. Sin embargo, las lenguas extranjeras no son las únicas que definen los programas de educación bilingüe, contemplados por la normativa lingüística y educativa en Argentina. Hay también programas o propuestas educativas centradas en la incorporación de otras lenguas en el curriculum escolar, como pueden ser las lenguas indígenas, la lengua de señas argentina (LSA), las lenguas de frontera (el portugués de Brasil, en este caso), o las lenguas de comunidades migradas históricas (por ejemplo las escuelas armenias, hebreas, griegas, húngaras, etcétera).

Si bien todos estos programas tienen en común el hecho de incorporar otras lenguas al curriculum, no todos tienen los mismos objetivos ni están destinados a las mismas personas. También es cierto, que algunos de ellos están contemplados por el sistema público de enseñanza, mientras que otros son parte de la oferta privada.

Lo que sí encontramos en todas las escuelas es la posibilidad de estudiar (al menos en secundario) alguna lengua extranjera en espacios curriculares específicos, y, en general, con docentes formados para enseñar una lengua extranjera. Hay también programas bilingües o plurilingües en el sistema educativo cuyo curriculum escolar está organizado sobre la base de repartir espacios curriculares entre diferentes lenguas, más allá de “la hora de inglés”.

Siguiendo a Banfi y Rettaroli (2008), podemos mencionar los siguientes casos: a) la educación intercultural bilingüe para niños indí-

genas; b) la educación bilingüe para niños sordos; c) la educación bilingüe en escuelas públicas generales; d) la educación bilingüe en zonas de frontera; e) la educación bilingüe de comunidades migradas; f) la educación bilingüe en escuelas “de élite”.

El cuadro en la página 150, inspirado en Banfi y Rettaroli (2008), intenta resumir a grandes rasgos las características diferenciales de los diferentes tipos de programas. Sin embargo, como se verá, se trata de generalizaciones que no reflejan fielmente la heterogénea realidad de cada uno de los casos agrupados en cada tipo de programa.

Lenguas, educación y diversidad

Si bien es cierto que los objetivos de la educación lingüística han variado en los últimos cien años, en relación con las también cambiantes perspectivas teóricas más influyentes en los estudios del lenguaje, no puede olvidarse que ambos cambios (en los objetivos y en las perspectivas teóricas de referencia) están relacionados con transformaciones sociales. Un hecho que ha marcado profundamente las aulas escolares y se ha constituido en la base de nuevos problemas prácticos que se enfrentan los docentes es el cambio estructural en la educación que ha dado mayor visibilidad a la diversidad social y cultural en las aulas. Esta diversidad no es nueva, pero es más visible debido a nuevas configuraciones sociales y a la circulación de nuevos discursos, críticos frente a las propuestas homogeneizadoras en la educación en general y en la enseñanza de lenguas, en particular.

Actualmente, hay una preocupación por comprender los procesos sociales que derivan en la exclusión educativa y social de ciertos sectores, así como en investigar el rol de las lenguas en los procesos de inclusión-exclusión escolar y social. Esto lleva a una revisión de los contenidos y de las prácticas educativas relativas a las lenguas, así como al debate en torno a qué educación lingüística puede ser más eficaz para una educación más igualitaria.

En este punto, cabe mencionar la articulación entre la educación lingüística en tanto que práctica escolar y la investigación desde cierta rama de la lingüística (especialmente, la sociolingüística aplicada a la educación). Si bien los estudios que se pueden agrupar en esta disci-

<i>Programa</i>	<i>Docentes</i>	<i>Alumnado</i>	<i>Lenguas familiares</i>	<i>Lenguas de instrucción</i>
Programas de educación intercultural bilingüe	Generalmente, docente no bilingüe asistido por persona bilingüe. Minoritariamente: docentes bilingües titulados	Pertenciente a comunidades indígenas	Lenguas indígenas Variedades del castellano con marcas de contacto con lenguas indígenas	Castellano Lenguas indígenas como materia Lenguas indígenas como lenguas mediadoras
Programas bilingües castellano/lenguas de señas argentina (LSA)	Generalmente, docente no bilingüe más auxiliar bilingüe	Mayoritariamente, sordo	Castellano y LSA	LSA y castellano escrito
Programas bilingües o plurilingües en escuelas públicas	Docentes comunes y docentes de lengua extranjera	Sin identificación particular	Castellano y otras lenguas.	Castellano y lenguas extranjeras como materias
Programas bilingües de frontera.	Docentes comunes (pueden alterar con docentes brasileños, hablantes del portugués)	Habitantes de zonas de frontera (Argentina-Brasil)	Castellano, portugués, portuñol, y otras lenguas	Castellano y portugués
Programas bilingües	Docentes comunes y docentes de lenguas de las comunidades migradas	Con diversos grados de pertenencia a comunidades migradas o sin ninguna pertenencia	Castellano y lengua y lengua de referencia de las comunidades migradas	Castellano y lengua y lengua de referencia de las comunidades migradas (mayoritariamente, como asignatura)
Programas de educación bilingüe de "élite"	Docentes comunes, docentes bilingües y especialistas en lenguas extranjeras	Niños sin relaciones de pertenencia a las comunidades lingüísticas de referencia	Castellano	Castellano y lengua de extranjera en diferentes tipos de modalidades (currículum integrado, semiinmersión, lengua extranjera como lengua vehicular de la enseñanza, etcétera)

plina de los estudios del lenguaje tienen una larga historia, actualmente están siendo revisados, porque aportan a la comprensión de los procesos educativos una mirada particular que privilegia el estudio de los usos del lenguaje en las prácticas escolares como entrada en el análisis de las diferencias y jerarquías sociales que involucradas en dichas prácticas. El estudio de los usos del lenguaje permite aproximarse a aspectos de las prácticas educativas desde otra perspectiva (complementaria a las perspectivas sociológicas, antropológicas, psicológicas o educativas), y dota a la investigación escolar de otros materiales de análisis.

Dos corrientes cabe mencionar aquí: por un lado, los estudios discursivos que se preocupan por indagar, describir y explicar —en un sentido histórico e ideológico— las representaciones sociales en las cuales se basan decisiones y prácticas imbuidas en el quehacer educativo; por otro, los estudios sociolingüísticos centrados en el análisis del rol del lenguaje en los resultados escolares y en la creación o perpetuación de desigualdades educativas.

El análisis discursivo de las representaciones sociales y la desigualdad

Si bien es cierto que el estudio de las representaciones sociales no es un tema exclusivo de la sociolingüística, esta disciplina aporta un método concreto, que se basa en el estudio de los usos lingüísticos (en tanto que interacciones verbales y en tanto que textos que circulan en la educación), tomando como punto de partida el hecho de que toda práctica social es una práctica discursiva.

En esta línea, son destacables los aportes del análisis del discurso de los libros de textos escolares. Estos trabajos han contribuido con herramientas interesantes y útiles para una lectura crítica de los mismos, poniendo en evidencia cuestiones que a veces pueden pasar desapercibidas como son aquellas relativas a la discriminación, el racismo y la representación de los grupos minoritarios o subalternos. Entre sus hallazgos, cabe mencionar aquellos relativos a la función de las imágenes, los gráficos y otros elementos no verbales que en articulación con los textos escritos participan en la construcción de las representaciones sobre los diversos grupos sociales y en su jerarquización. Las

cuestiones relativas al género (por ejemplo, las identidades femeninas y masculinas, y los roles de hombres y mujeres, niñas y niños en los diferentes ámbitos sociales que hacen circular los materiales didácticos) son otros de los temas de interés de este tipo de estudios.

Teun van Dijk (2004), al analizar los textos escolares en España, establece algunas constantes del racismo y su representación discursiva, que sirven de marco de referencia para este tipo de estudios:

i. Exclusión: la sociedad se representa como homogénea, monocultural y “blanca”.

ii. Diferencia: se enfatiza en diferencias y no en las semejanzas.

iii. Exotismo: el lado “positivo” del énfasis en la diferencia es la exaltación de la naturaleza exótica o extraña de los Otros.

iv. Estereotipación: las representaciones de los Otros tienden a ser estereotipadas, esquemáticas y fijas.

v. Representación positiva de Nosotros (blancos): avances tecnológicos, democracia, organización, o conocimiento. Personas que ayudan activamente a los Otros, normalmente pasivos.

vi. Representación negativa de Ellos: además de los estereotipos usuales, a los Otros pueden atribuírseles características negativas, como ser violentos, criminales, ilegales, drogadictos, autoritarios, antidemocráticos, atrasados, pasivos, perezosos o poco inteligentes.

vii. Rechazo al racismo: la representación positiva de Nosotros también implica ausencia, rechazo o mitigación de la representación negativa de Nosotros. Los textos tienden a ignorar o reducir la historia del colonialismo, la agresión o el racismo. Los autores presentan el racismo como un hecho del pasado (esclavitud, segregación en los Estados Unidos) o que ocurre en otras partes (por ejemplo, en Estados Unidos o Sudáfrica), que rara vez está presente aquí, ahora, entre nosotros o en nuestras instituciones.

viii. Falta de voz: no solo se representan los Otros de manera estereotipada y negativa, sino como pasivos y faltos de voz. Nosotros hablamos y escribimos de Ellos, pero Ellos rara vez son oídos o representados como hablantes o personas que dan sus propias opiniones, y menos aún cuando dicen cosas negativas de Nosotros.

ix. Texto e imágenes: muchas de las características mencionadas con anterioridad no solo se presentan en los textos, sino en las imá-

genes, que típicamente exhiben las dimensiones exóticas, negativas o problemáticas de los Otros o de otros países.

x. Presupuestos: las dimensiones didácticas de los textos escolares con frecuencia presuponen la presencia exclusiva de estudiantes “blancos” en clase, y se les motiva e invita a ellos a reflexionar acerca de los Otros como si estos no estuvieran también presentes en clase (Soler Castillo, 2008).

Diferencia, desigualdad e inequidad en contextos escolares: miradas desde el lenguaje

La sociolingüística se preocupa desde hace más de treinta años por temas relativos a la desigualdad en la distribución de los recursos lingüísticos. Diferentes perspectivas han intentado dar cuenta del hecho de que el lenguaje, en tanto que recurso simbólico que permite acciones prácticas y tiene consecuencias materiales, está distribuido de forma desigual (Heller, 2007).

La perspectiva del déficit, a partir de lecturas poco dedicadas a los trabajos de Basil Bernstein, subraya la inadecuación del habla de los grupos subalternos y la necesidad de ser educados en las normas sociales (incluidas las lingüísticas) de los grupos dominantes. La desigualdad, relativa al poder social, se traslada al lenguaje, estigmatizando las lenguas o variedades en un déficit relativo a las lenguas o variedades dominantes.

Con la perspectiva del déficit en sociolingüística, discute una segunda, conocida como perspectiva de la diferencia, que postula que no hay nada en los grupos sociales o en sus dialectos que los haga “deficitarios” para la actuación comunicativa, por ejemplo en contextos institucionales, sino que el problema radica en la arbitrariedad de la evaluación (Martín Rojo, 2010). Son conocidos en esta línea trabajos como los de William Labov en la década de 1970, los cuales ponen en evidencia, a través del análisis sistemático, que los diferentes dialectos son igualmente idóneos para las actividades valuadas como prestigiosas, y que lo que es necesario es que las instituciones —entre ellas, la escuela— acepten la diversidad, sin juicios, sin prejuicios. Al respecto, dice Beatriz Bixio:

Entre las investigaciones sociolingüísticas que han coadyuvado a la comprensión de las variedades sociales de lengua y rendimiento escolar podríamos mencionar las de Labov, quien se opuso con fuerza y fundamentos a los supuestos de los programas compensatorios. Sus estudios dejaron claro que toda variedad de lengua tiene un complejo sistema gramatical, que no hay jerga o sociolecto sin reglas de estructura y combinación de sus elementos, que todo niño normal tiene competencia en su lengua materna, que le permite producir y comprender enunciados complejos. A partir de aquí, se produce el desarrollo de la noción de diferencia frente a déficit. La variación sociorregional o étnica, entonces, no puede ser interpretada en términos de carencia sino de diferencias que atañen a distintos niveles (fonético, morfológico, sintáctico, semántico, discursivo, estilístico, etc.). En consecuencia, no se puede avalar la idea de que los dialectos sociorregionales son inferiores o que obstaculizan el desarrollo cognitivo en tanto que carentes de aspectos sintácticos para la expresión de las relaciones entre los enunciados.

Continúa la autora:

Esta observación —que por otro parte los lingüistas conocen desde hace más de un siglo bajo el principio de que toda lengua o variedad sirve potencialmente para la expresión de cualquier experiencia— debe ser tomada con recaudos porque, tal y como sucede con el relativismo, el multiculturalismo o el multilingüismo, puede desembocar en una actitud cómoda según la cual no es necesaria la participación planificada porque no hay conflicto reconocido en el hecho de que algunos niños tengan competencia exclusivamente en variedades fuertemente distantes de la estándar; esto es, con el argumento del respeto a la diferencia, se oculta el hecho de que en las sociedades actuales estas diferencias (culturales, lingüísticas, etc.) están sujetas a evaluaciones que posicionan a algunos actores sociales en situaciones de desventaja en relación con otros, poseedores de la cultura y la lengua estándar. Escamotear este hecho favorece la sumisión de algunos, por lo que hay que reconocer que la diferencia se convierte en déficit en el contexto de las macrorelaciones de poder, como advirtiera Bernstein. En consecuencia, se requieren políticas explícitas, orientadas a la planificación cultural y

lingüística que no pueden depender de la buena voluntad y del conocimiento de los docentes en ejercicio. [...] La comunicación escolar —con algunas pocas excepciones de escuelas privadas— está fuertemente clasificada y enmarcada [...] lo que implica que el docente establece un claro control sobre las reglas de comunicación, la forma que deberán adquirir los discursos que circulan en el interior de la escuela, cómo se organiza lo que se dice, a qué velocidad y ritmo se puede cambiar la tópica. Estas pautas de comunicación producen un discurso altamente ritualizado (enunciados, conductas, conocimientos, ejemplos, prácticas), que afecta tanto la actuación como la interpretación de enunciados y cuyo conocimiento puede variar significativamente de un grupo social a otro. Estas reglas son implícitas y, por ello, dependen mayormente del conocimiento previo y de la capacidad del alumno para reconocerlas, interpretarlas y activarlas en el momento oportuno [...] Conjugando estas observaciones con las provenientes de la etnografía de la comunicación, podemos afirmar que las interpretaciones que los sujetos hagan de ciertos enunciados dependerán de sus conocimientos no del lenguaje, sino de lo que se está haciendo y cómo debe hacerse; ello permitirá hacer inferencias sobre qué se está significando y cómo continuar el intercambio comunicacional. Clases, conversaciones en pasillos y patios, recreos, actos escolares, actividades de laboratorio, actividades de gimnasia, incluyen situaciones de comunicación específicas, que pueden estar en mayor o menor concordancia con las competencias comunicativas de los alumnos. De la interpretación correcta de estas reglas de comunicación dependerá el éxito escolar y su conocimiento puede variar en subculturas particulares, como lo han demostrado numerosos trabajos de la etnografía de la comunicación en el aula (Bixio, 2012, pp. 45-48).

En este sentido, los aportes de la sociolingüística interaccional y la etnografía del habla a la investigación educativa han contribuido a considerar seriamente el rol del lenguaje en procesos complejos implicados en la educación, relacionados con los resultados que obtienen durante la escolarización las personas pertenecientes a grupos sociales desfavorecidos. Estos estudios han llamado la atención sobre la relación entre las formas de emplear el lenguaje de los diferentes grupos sociales y las evaluaciones realizadas por las instituciones educativas.

A continuación, nombraremos algunos ejemplos, para poder presentar temas y enfoques sobre la manera en que se estudia la diversidad sociolingüística en la educación.

En un trabajo pionero, Susan Phillips (1983) mostró cómo los niños y niñas navajos eran evaluados negativamente por la escuela anglosajona a partir de la manera particular de participar en las aulas, considerando que el uso que estos niños hacían del silencio eran muestras de falta de aprendizaje.

En la misma línea, Courtney Cazden (1982) y sus colegas mostraron cómo las prácticas verbales entre alumnos de bajos recursos en los Estados Unidos eran evaluadas como deficitarias en las situaciones escolares, especialmente por la diferencia entre ellos y los docentes a la hora de comprender las formas de participación en los eventos en las aulas, como por ejemplo, en las situaciones de puesta en común de experiencias y en la construcción de narrativas cotidianas que iniciaban el día escolar en las escuelas estudiadas. Las narrativas propuestas por estos niños eran consideradas no solo divergentes respecto de lo que los docentes esperaban, sino desordenadas y desestructuradas, ya que no respondían a los cánones narrativos adecuados, según estos docentes.

En el trabajo realizado en una escuela con niños gitanos en Barcelona (Unamuno, 2003), relevamos actitudes de los docentes hacia el habla de estos niños, la cual era evaluada como “desestructurada”, debido al uso de formas verbales consideradas no correctas y por prácticas discursivas diferentes a las que empleaban los docentes en las situaciones de aula. Para estos docentes, los niños gitanos de esta escuela, empleaban poco vocabulario y tenían una gramática incorrecta que entorpecía su desenvolvimiento en las situaciones de aprendizaje. El vocabulario que empleaban, asociado a las formas de hablar propias del mundo gitano, no eran vistas como parte de otra “lengua”, sino como síntomas de problemas escolares e incluso psicológicos. Al no haber en las aulas espacio para el uso de estas formas verbales, consideradas no adecuadas y poco correctas, muchos de estos niños optaban por el silencio, lo cual contribuía aún más a su consideración, en tanto que niños “con problemas”. La “lengua del barrio” era marginada de las prácticas escolares, en las cuales la “lengua de la escuela” era tratada como la única lengua que permitía a los niños acceder a los contenidos escolares y aprobar la escuela.

En Madrid, durante las últimas décadas, muchos niños provenientes de diferentes países latinoamericanos son escolarizados en escuelas en las cuales el uso de las variedades no españolas del castellano son juzgadas negativamente, evaluadas como poco adecuadas para la educación y como muestras de la “falta de educación” de los jóvenes y niños extranjeros. En un estudio reciente sobre las formas de construcción de las desigualdades sociales en la escuela, Martín Rojo (2010) y sus colegas presentan un trabajo muy interesante sobre cómo estas variedades del castellano son tratadas en la escuela y sobre sus consecuencias en el fracaso y deserción escolar de los jóvenes latinoamericanos en España.

Se muestra, además, la forma sutil en que las representaciones sociales negativas sobre los jóvenes inmigrantes que tenían los docentes, su forma de organizar las clases, en detrimento de su participación en las aulas, y su evaluación negativa del castellano hablado por los jóvenes inmigrantes coexistían, y participaban conjuntamente en el “cierre social” de estos jóvenes; es decir, cerrándoles la posibilidad de avanzar en sus estudios o de proseguir los mismos en otras instituciones, como podría ser la Universidad.

En la provincia del Chaco, muchas escuelas se caracterizan por contar entre su alumnado niños provenientes de comunidades indígenas, hablantes –muchos de ellos– de lenguas diferentes al castellano. En estas escuelas, no obstante, son pocos los docentes que conocen estas lenguas. La mayoría de los docentes no están preparados para trabajar con niños que desconocen la lengua de la escuela, y muchos de ellos ni siquiera consideran que sea posible que esto suceda. Por ello, organizan las clases a partir de un supuesto complejo para los niños: que si ellos no hablan, si ellos no participan en clase, es porque son indígenas. Desde este análisis de la realidad escolar, no parece haber lugar para el cambio, porque no se trata de enseñarles contenidos escolares a través de una lengua que desconocen o conocen poco –lo que exigiría estrategias didácticas particulares–, sino en intentar que se comporten como quienes no son. Esto se vuelve muy complejo en situaciones de tensión social histórica, como es en el caso de las relaciones entre indígenas y no indígenas en estas zonas. Además, lejos de ver en la oralidad y en la escritura de estos niños, marcas de los esfuerzos que realizan para poder apropiarse de una nueva len-

gua (y su escritura), sus tiempos de aprendizaje y sus “faltas” en la escritura son considerados desde la óptica monolingüe como síntomas de problemas de aprendizaje graves, frente a los cuales se opta por hacer que los niños y las niñas indígenas repitan de grado, volviendo a hacerlos pasar por procesos análogos.

Estos y muchos otros trabajos en esta línea muestran resultados y procedimientos de la sociolingüística aplicada a la educación, y su posible utilización para indagar en las relaciones entre las formas de valoración de los usos lingüísticos en las aulas y las representaciones de los miembros de las comunidades educativas de diferentes grupos sociales. Pueden servir, además, como material empírico para diseñar propuestas educativas que intenten capitalizar (poner en valor) las diferentes variedades y lenguas que están disponibles en las aulas –por parte de docentes y alumnos– como alternativas a aquellas que se han mostrado ineficaces en los intentos de enfrentar las desigualdades educativas relacionadas con los prejuicios y representaciones dominantes en el ámbito escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J.-M. (1987), “Texturalité et séquentialité. L'exemple de la description”, *Langue Francaise*, 74, pp. 51-72.
- (1990), *Éléments de linguistique textuelle. Theorie et pratique de l'analyse*, Liège, Mardaga.
- (1992), *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París, Nathan.
- Bajtin, M. (1982) [1979], *Estética de la creación verbal*, Madrid, Siglo XXI, “El problema de los géneros discursivos”.
- Banfi, C. y S. Rettaroli (2008), “Staff Profiles in Minority and Prestigious Bilingual Education Contexts in Argentina”, en De Mejía, A. M. y C. Hélot (eds.), *Bridging the Gap between Prestigious Bilingualism and the Bilingualism of Minorities*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Barret, M. (1997) [1994], “Primer desarrollo léxico”, en Giussani, L., V. Jaichenco y A. Raiter (eds.), *Cuadernos de psicolingüística 1. Desarrollo del léxico*, Buenos Aires, OPFYL.
- Baugrande, R. y W. Dressler (1981), *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel.
- Bein, R. (2002), “Los idiomas del Mercosur”, *Todavía*, en línea, <http://www.revistatodavia.com.ar/notas/bein/frame_bein1.htm>, consultado el 28/2/2011.
- Bernárdez, E. (1982), *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa Calpe.
- (1999), *¿Qué son las lenguas?*, Madrid, Alianza Editorial.
- Bixio, B. (2012), “Consideraciones sociolingüísticas. Lenguaje y discurso en las instituciones escolares”, en Bixio, B. et al., *Lengua & literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*, Buenos Aires, Biblos, pp. 45-48.
- Bombini, G. (2006), *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

- Bronckart, J. P. (1985), *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?*, París, Unesco.
- Brown, R. (1981) [1970], *Psicolingüística. Algunos aspectos de la adquisición del lenguaje*, México, Trillas.
- Bruner, J. (1986) [1966], *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- (1990) [1983], *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- Calsamiglia, H. “El estudio del discurso oral”, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, 18-28. 1994, en línea, <http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_51/a_722/722.html>, consultado el 12/12/2012.
- y A. Tuson (1999), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel, “El registro”, pp. 325-330.
- Camps, A. (1997a), “Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la expresión escrita”, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, N° 20, Gijón.
- (1997b), “Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita”, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, pp. 24-33, en línea, <http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_48/a_689/689.html>, consultado el 12/01/2013.
- Cassany, D. (s/f), “Prácticas letradas contemporáneas. Claves para su desarrollo”, Leer.es, web-Cast, en línea, <http://www.leer.es/wpcontent/uploads/webcast/documentos/practicasleytradas/conferencia_DanielCassany.pdf>.
- Cazden, C. (1988), *Classroom discourse: The language of teaching and learning*, Portsmouth, Heinemann (en castellano: *El discurso en el aula*, Barcelona, Paidós, 1991).
- Chomsky, N. (1989) [1986], *El lenguaje y los problemas del conocimiento*, Madrid, Visor.
- (1991) [1966], *Lingüística cartesiana*, Madrid, Gredos.
- (1977) [1965], *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid, Aguilar
- (1999) [1957], *Estructuras sintácticas*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Clark, E. (1997) [1994], “Desarrollo lexical tardío y formación de palabras”, en Giussani, L., V. Jaichenco y A. Raiter, *Cuadernos de psicolingüística 1. Desarrollo del léxico*, Buenos Aires, OPFYL.
- Clark, H. y E. Clark, (1977), *Psychology and language. An introduction to psycholinguistics*, Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- Crystal, D. (1994) [1987], *Enciclopedia del lenguaje*, Madrid, Taurus.
- De Beaugrande, R. y W. U. Dressler (1981), *Introduction to text linguistics*, Londres / Nueva York, Longman.

- Duranti, A. (1992), “La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis”, en Newmeyer, F. (comp.), *Panorama de la lingüística moderna*, Madrid, Visor, t. iv, pp. 253-273.
- Edwards, D. y N. Mercer (1987), *Common Knowledge: the development of joint understanding in the classroom*, Londres, Methuen (en castellano: *El conocimiento compartido*, Barcelona, Paidós).
- Erickson, F. (1982), “Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons”, en Wilkinson, L. C. (ed.), *Communicating in the classroom*, Nueva York, Academic, pp. 153-182.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.
- Fillmore, C. (1975), *Santa Cruz Lectures on deixis*, Bloomington, Indiana University Linguistics Club.
- Fodor, J. (1987) [1983], *La modularidad de la mente*, Madrid, Morata, partes 1ª, 2ª, 3ª y 4ª.
- (1999) [1998], *Conceptos*. Barcelona, Gedisa.
- Gumperz, J. (1992), “Contextualization and Understanding”, en Duranti, A. y C. Goodwin (ed.), *Rethinking context*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. y D. Hymes (1972), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- Halliday, M. A. K. (1982) [1978], *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, México, Fondo de Cultura Económica.
- y R. Hasan (1976), *Cohesion in English*, Londres, Longman.
- , A. McIntosh y P. Stevens (1964), *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, Londres, Longmans.
- Heller, M. (ed.) (2007), *Bilingualism: A Social Approach*, Londres, Palgrave Macmillan.
- Hicks, D. (1995), “Discourse, learning and teaching”, *Review of Research in Education*, N° 21, pp. 49-95.
- Hudson, R. (1980), *La sociolingüística*, Madrid, Anagrama.
- Hymes, D. (1964), “Introduction: toward ethnographies of Communication”, en Gumperz, J. J. y D. Hymes, (ed.), *The Ethnography of Communication, Special Issue of American Anthropologist*, 66 (6), American Anthropological Association, pp. 1-34.
- Junyent, C. (1999), *La diversidad lingüística. Didáctica y recorrido por las lenguas del mundo*, Barcelona, Octaedro.

- Knapp, M. (1992) [1980], *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*, Barcelona, Paidós.
- Lomas, C., A. Osoro, y A. Tusón (1992), “Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de lengua”, *Signos: Teoría y práctica de la educación*, 3, N° 7, octubre-diciembre, pp. 27-53.
- Lorenzatti, M. T. (2009), “Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de la cultura escrita de adultos de baja escolaridad”, tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba.
- Lüdi, G. y B. Py (2009), “To be or not to be ... a plurilingual speaker”, *International Journal of Multilingualism*, 6, 2, Londres, Taylor & Francis, pp. 154-167.
- Luria, A. R. (1982), *Las funciones corticales superiores del hombre*, La Habana, Ed. Científico Técnica.
- (1984) [1979], *Conciencia y lenguaje*, Madrid, Visor.
- Martín Rojo, L. (2003), “Escuela y diversidad lingüística y cultural”, en Martín Rojo, L. et al., *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*, Madrid, MEC/CIDE, N° 154.
- (2010), *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*, Berlín / Nueva York, Gruyter Mouton.
- Mehan, H. (1985), “The structure of classroom discourse”, en Van Dijk, T. (coord.), *Handbook of discourse analysis: Discourse and dialogue*, Nueva York, Academic Press, vol. 3, pp. 119-131.
- Mehler, J. y Dupoux, E. (1990) [1982], *Nacer sabiendo. Introducción al desarrollo cognitivo del hombre*, Madrid, Alianza.
- Messineo, C. y P. Cuneo, (2006), “Las lenguas indígenas de la Argentina. Situación actual e investigaciones”, Third International Workshop on (Semi) Numerical Techniques in Polynomial Equation Solving, in Honor of Joos Heintz's 60th, Buenos Aires, 2005.
- Nelson, K. (1988), “Constraints in Word learning”, *Cognitive Development*, 3.
- Nussbaum, L. y A. Tusón, (1996), “El aula como espacio cultural y discursivo”, *Signos: Teoría y práctica de la educación*, pp. 14-21.
- Ochs, E. (2002), “Becoming a speaker of culture”, en Kramsch, C. (ed.), *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*, Londres, Continuum, pp. 99-120.
- Ong, W. (1987) [1982], *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1986) [1964], *Seis estudios de psicología*, Buenos Aires, Ariel Sudamericana Planeta.

- Philips, S. U. (1983), *The invisible culture: Communication in classroom and community on the Warm Springs reservation*, Nueva York, Longman.
- Raiter, A. (1997), *Información psicolingüística para el docente*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- y J. Jaichenco (2002), *Psicolingüística. Elementos de adquisición, comprensión, producción y alteraciones del lenguaje*, Buenos Aires, Docencia.
- y J. Zullo, (2005), “¿Qué hicimos los sociolingüistas?”, en Raiter, A. y J. Zullo (eds.), *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*, Barcelona/Buenos Aires, Editorial Gedisa, Colección Temas de Cátedra.
- Sacks, H., E. Schegloff y G. Jefferson (1974), “A Simplest Systematics For The Organization Of Turn-Taking For Conversation”, *Language*, 30, pp. 696-735.
- Saussure, F. (1945) [1916], *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada.
- Schieffelin, B. B. y E. Ochs (eds.) (1986), *Language Socialization across Cultures*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Scollon, R. y S. Scollon (1981), *Narrative, Literacy And Face In Interethnic Communication*, Nueva Jersey, Ablex.
- Sinclair, J. y R. Coulthard (1975), *Toward an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*, Oxford University Press, Oxford.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988), “Multilingualism and the education of minority children”, en Skutnabb-Kangas, T. y J. Cummins (eds.), *Minority Education. From Shame to Struggle*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Solé, I. (1987), *L'ensenyament de la comprensió lectora*, Barcelona, CEAC.
- Soler Castillo, S. (2008), “Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia”, *Discurso & Sociedad*, 2 (3), pp. 642-678.
- Street, B. (1984), *Literacy in theory and practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (1995), *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*, Nueva York, Longman.
- (2000), “Literacy Events and Literacy Practices”, en Martin-Jones, M. y K. Jones, (eds.), *Multilingual Literacies: Comparative Perspectives on Research and Practice*, Amsterdam, John Benjamin's, pp. 17-29.
- (ed.) (2005), *Literacies Across Educational Contexts*, Filadelfia, Caslon Publishing Ltd.
- y J. Street (2004), “La escolarización de la literacidad”, en Zavala, V. y M. Niño Murcia (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas*

- y *etnográficas*, Lima, Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Tolchinsky, L. (2008), "Usar la lengua en la escuela", *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, en línea: <<http://www.rieoei.org/rie46a02.htm>>, consultado el 12/11/2013.
- Torres Santomé, J. (1994), *El curriculum oculto*, 4ª ed., Madrid, Morata.
- Tusón, J. (1982), *Aproximación a la historia de la lingüística*, Barcelona, Teide.
- (1994a), "Iguales ante la lengua, desiguales ante el uso", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 2, pp. 50-59.
- (1994b), "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, pp. 30-39. Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.Visualizar_titulo.visualiza&articulo_id=721>, consultado el 21/12/2012.
- (1997), *El análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel.
- (2002), "El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido", *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), pp. 133-153. En línea: <http://www.geocities.ws/visisto/Biblioteca/Tuson_Aconversacional.pdf>, consultado el 12/01/2013.
- y V. Unamuno, (1999), "¿De qué estamos hablando? El malentendido en el discurso escolar", *Discurso y sociedad*, 1, (1), pp. 19-34.
- Unamuno, V. (2003), *Lenguas, escuela y diversidad sociocultural*, Barcelona, Graó, "¿Qué enseñamos en clase de lengua?".
- (2005), "Capítulo 8. Cuando las lenguas se encuentran. Problemas empíricos", en Raiter, A. y Zullo, J. (eds.), *Sujetos de la Lengua. Introducción a la lingüística del uso*, Barcelona/Buenos Aires, Editorial Gedisa, Colección Temas de Cátedra, pp. 137-160.
- (2011a), "Hablar correctamente es entender bien los términos que usan los blancos: hacia una descripción situada del plurilingüismo para una educación intercultural bilingüe en la Argentina", *Letras*, Nº 42, pp. 45-71.
- (2011b), *Lengua*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- (2012 / en prensa), "Bilingüismo, formación docente e inserción laboral en la EIB", en Varela, L. (ed.), *Políticas del lenguaje. Cuadernos del Instituto de Políticas Culturales*, Caseros, Eduntref.
- Valle Arroyo, F. (1991), *Psicolingüística*, Madrid, Morata.
- Van Dijk, T. A., (1978), *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- (2005), "Racismo, discurso y libros de texto. La cobertura de la inmigración en los libros españoles", *Cuaderno de Antropología y semiótica*, año II, vol. II, pp. 15-37.

- Vich, V. y V. Zavala (2004), *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*, Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- Vygotski, L. S. (1988) [1928], *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, edición de M. Cole, V. J. Steiner, S. Scribner y E. Soubeman, México, Grijalbo.
- Woolard, K. (2007), "La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato", en Valle, J. del (2007), *La lengua, ¿patria común?: ideas e ideologías del español*, pp. 129-142
- Zavala, V. (2002), *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*, Lima, Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Zayas, F. (2012), "Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita", *Revista iberoamericana de educación*, Nº 59, pp. 63-85.

Esta edición de ejemplares se terminó de imprimir
en el mes de de 2016, en los talleres gráficos

