M.A.K. HALLIDAY

EL LENGUAJE COMO SEMIOTICA SOCIAL

LA INTERPRETACION SOCIAL DEL LENGUAJE Y DEL SIGNIFICADO



UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
OMNIUM POTENTIOR EST SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

Sistema Integrado de Bibliotecas
Biblioteca digital UCE
Calle Jerónimo Leyton y Gato Sobral – Cdla. Universitaria
+593 2230757 ext: 808 biblioteca.general@uce.edu.ec

BASE LEGAL PARA DIGITALIZACIÓN DE LIBROS CON DERECHOS DE AUTOR

El Sistema Integrado de Bibliotecas de la Universidad Central del Ecuador, digitalizará su acervo bibliográfico siempre y cuando sea para fines educativos y de investigación. No se permite la reproducción y distribución para la comercialización directa e indirecta del mismo.

La digitalización del material bibliográfico se lo realiza de acuerdo al Código Orgánico De La Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación Art. 212 numeral 9, Literal ii "(…) Una biblioteca o archivo podrá, además, realizar los siguientes actos (…) La reproducción electrónica y comunicación pública de obras de su colección para ser consultadas gratuita y simultáneamente hasta por un número razonable de usuarios, sólo en terminales de redes de la respectiva institución o para usuarios de esa institución bajo su control, en condiciones que garanticen que no se puedan hacer copias electrónicas de esas reproducciones" y literal vii "La reproducción, adaptación, traducción, transformación, arreglo, distribución y comunicación de una obra protegida por derechos de autor o una prestación protegida por derechos conexos, en uno o más formatos accesibles para el uso exclusivo de personas con discapacidad".

Este material se considera un producto intelectual a favor de su autor; por tanto, la titularidad de sus derechos se encuentra protegida por el Código Orgánico De La Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación. La violación a dichos derechos constituye un delito que será responsabilidad del usuario.

Este libro está disponible físicamente en:

BIBLIOTECA	BG - Biblioteca Facultad Ciencias Sociales			**PISO**	02
				ESTANTE	33
				BANDEJA	28
CONVENIO INTERINSTITUCIONAL		**UNIVERSIDAD**			

Traducción de
JORGE FERREIRO SANTANA

M. A. K. HALLIDAY

EL LENGUAJE COMO SEMIÓTICA SOCIAL

La interpretación social del lenguaje y del significado

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST
OMNIUM SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA
México - Argentina - Brasil - Colombia - Chile - España
Estados Unidos de América - Perú - Venezuela

Primera edición en inglés, 1978
Primera edición en español (FCE México), 1982
Primera reimpresión y primera edición
bajo la norma Acervo (FCE Argentina), 2001

Fotocopiar libros está penado por la ley.
Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión o digital en forma idéntica, extractada o modificada, en castellano o en cualquier otro idioma, sin autorización expresa de la editorial.

Título original:
Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning
© 1978, M. A. K. Halliday
Publicado por Edward Arnold, Londres

D.R. © 1982, Fondo de Cultura Económica
D.R. © 2001, Fondo de Cultura Económica de Argentina S. A.
Av. Picacho Ajusco 227; 14200, México, D.F.
El Salvador 5665; 1414 Buenos Aires, Argentina

ISBN 950-557-390-1

Impreso en Argentina
Hecho el depósito que marca la ley 11.723

AGRADECIMIENTOS

Por permitir la reproducción de material exclusivo, el editor da las gracias a:

Capítulos I y XIII: Longman Group Ltd. y el Consejo de Escuelas por "El lenguaje y el hombre social"; Capítulo II: Mouton Publishers, La Haya, por un extracto de la discusión con M. A. K. Halliday en *Discussing language,* de Herman Parret (Janua Linguarum Series Maior 93); Capítulo III: Società Editrice Il Mulino, Bolonia, por "Aspectos sociológicos del cambio semántico", de *Proceedings of the 11th International Congress of Linguists* [Actas del 11º Congreso Internacional de Lingüistas] 2 (1972); Capítulo IV: Cambridge University Press, por la revisión de *Sociolinguistics: a cross-disciplinary perspective* [Sociolingüística: una perspectiva interdisciplinaria] en *Language in Society* [El lenguaje en la sociedad] 3 (1974); Capítulo V: Routledge and Kegan Paul Ltd., por el prefacio a *Class, Codes and Control* [Clase, Códigos y Control] 2, comp. Basil Bernstein (1973); Capítulo VI: Linguistic Association of Canada and the United States, por los extractos de "El lenguaje como semiótica social", de *The First LACUS Forum* [El primer foro LACUS], comps. Adam Makkai y Valerie Becker Makkai, Columbia, Carolina del Sur, Hornbeam Press (1975); Capítulo VII: Walter de Gruyter & Co., Berlín, por "El texto como opción semántica en contextos sociales", de *Grammars and descriptions* [Gramáticas y descripciones], comps. Teun A. van Dijk y Janos Petöfi; Hamish Hamilton y la señora Helen Thurber, por "El amante y su doncella", de James Thurber, de *Vintage Thurber: the Collection* [Cosecha de Thurber: la colección], © 1963 Hamish Hamilton; Capítulo IX: American Anthropological Association, por un extracto de "Antilenguajes", en *American Anthropologist* 78 (3) (1976); Capítulo XI: UNESCO, por un extracto de "Interacciones entre lingüística y educación matemática", Informe Final del Simposio patrocinado por la UNESCO, CEDO y el ICMI, Nairobi (1974), © 1975 UNESCO; Capítulo XII: Bowmar Publishing Corporation, Glendale, California, por el Prefacio a la edición norteamericana de *Breakthrough to literacy: Teachers resource book* [El camino hacia la lectura y la escritura: libro de consulta de los maestros], de David Mackay, Brian Thompson y Pamela Schaub (1973).

INTRODUCCIÓN

Los ensayos de este libro, que fueron escritos entre 1972 y 1976, están ligados por un tema común: el título de la colección constituye un intento por captar y hacer explícito lo que es ese tema.

En palabras de Saussure, citadas con frecuencia, "el lenguaje es un hecho social". Y reconocerlo, de acuerdo con Saussure, representa un paso necesario hacia la identificación del "lenguaje" como el verdadero propósito de la lingüística; otros antes que él habían subrayado el carácter social del lenguaje, por ejemplo, Sweet, que en 1888 escribía: "El lenguaje se origina espontáneamente en el individuo, pues el instinto de imitación y de simbolismo es inherente a todos los seres inteligentes, hombres o animales; empero, como el de la poesía y las artes, su desarrollo es social."

Algunas observaciones como las anteriores pueden tomarse, y a veces son tomadas, como trampolín para acrobacias de exégesis que dejan muy atrás la intención original del autor. En realidad, esas aseveraciones siempre tienen un contexto; forman parte de una cadena particular de razonamiento o de un esquema interpretativo. En ese punto de su exposición, a Saussure le interesa el carácter especial de la lingüística en comparación con otras ciencias; Sweet explica el origen y la evolución de la variación dialéctica en el lenguaje. Sólo a riesgo de deformarlas aislamos esas observaciones de su contexto y las fijamos en un marco en la pared.

La expresión "lenguaje como semiótica social" dice muy poco por sí misma, casi podría significar cualquier cosa, o nada en absoluto; pertenece a un marco conceptual particular y su intención es sugerir una interpretación particular del lenguaje en el interior de ese marco. Es lo que ciertamente circunda la idea de que el lenguaje es un hecho social, aunque probablemente no mucho en el sentido saussuriano, que Firth interpretó como "el lenguaje de la comunidad, una función de *la masse parlante,* guardada y afincada en la *conscience collective".*

El lenguaje surge en la vida del individuo mediante un intercambio continuo de significados con otros significantes. Un niño crea, primero su lengua infantil, luego su lengua materna, en interacción con ese pequeño co-

rrillo de gente que constituye su grupo significativo. En ese sentido, el lenguaje es un producto del proceso social.

Un niño que aprende el lenguaje aprende al mismo tiempo otras cosas mediante el lenguaje, formándose una imagen de la realidad que está a su alrededor y en su interior; durante ese proceso, que también es un proceso social, la construcción de la realidad es inseparable de la construcción del sistema semántico en que se halla codificada la realidad. En ese sentido, el lenguaje es un potencial de significado compartido, a la vez tanto una parte como una interpretación intersubjetiva de la experiencia.

Existen dos aspectos fundamentales en la realidad social codificada en el lenguaje: parafraseando a Lévi-Strauss, esa realidad es tanto "buena para pensar" como "buena para comer". El lenguaje expresa y simboliza ese doble aspecto en su sistema semántico, que está organizado en torno a los motivos gemelos de la reflexión y la acción: el lenguaje como medio de reflexión sobre las cosas, y el lenguaje como medio de acción sobre las cosas. El primero es el componente "ideacional" del significado; el segundo es el componente "interpersonal": sólo se puede actuar *simbólicamente* sobre las personas, no sobre los objetos.

Una realidad social (o una "cultura") es en sí un edificio de significados, una construcción semiótica. Desde esa perspectiva, el lenguaje es uno de los sistemas semióticos que constituyen una cultura; un sistema distinto en cuanto a que también sirve como sistema de codificación para muchos de los demás (aunque no para todos).

En términos resumidos, eso es lo que se quiere decir mediante la expresión "lenguaje como semiótica social"; significa interpretar el lenguaje dentro de un contexto sociocultural, en que la propia cultura se interpreta en términos semióticos, como un sistema de información, si se prefiere esa terminología.

En el aspecto más concreto, eso significa que tomamos en cuenta el hecho elemental de que las personas se hablan las unas a las otras. El lenguaje no consiste en las oraciones, consiste en el texto o en el discurso: el intercambio de significados en contextos interpersonales de uno u otro tipo. Los contextos en que se intercambian significados no están desprovistos de valor social; un contexto verbal es en sí una construcción semiótica, con una forma (derivada de la cultura) que capacita a los participantes para predecir características del registro prevaleciente y, por tanto, para comprenderse los unos a los otros a medida que siguen adelante.

Pero esos participantes hacen más que comprenderse los unos a los otros, en el sentido de intercambiar información y bienes y servicios mediante la interacción dinámica de funciones del habla. Mediante sus actos

cotidianos de significación, la gente representa la estructura social, afirmando sus propias posiciones y sus propios papeles, lo mismo que estableciendo y trasmitiendo los sistemas comunes de valor y de conocimiento. En años recientes, nuestro conocimiento de los procesos ha sido impulsado sobre todo por Bernstein y Labov, dos pensadores originales cuyas ideas, aunque con frecuencia presentadas como opuestas, en realidad son asombrosamente complementarias, partiendo unas de la estructura social y otras de la estructura lingüística. Bernstein ha demostrado que los sistemas semióticos de la cultura son accesibles en diferente grado a los diversos grupos sociales; Labov ha demostrado que la variación en el sistema lingüístico es funcional, al expresar variación en la posición y las funciones sociales.

Reuniendo ambas perspectivas, empezamos a ver algo claro en la relación un tanto huidiza entre el lenguaje y la estructura social. En un sentido enteramente directo, la variación en el lenguaje es la expresión de atributos fundamentales del sistema social; la variación dialectal expresa la diversidad de *estructuras* sociales (jerarquías sociales de todo tipo), en tanto que la variación de registro expresa la diversidad de *procesos* sociales; y como ambas están vinculadas entre sí, lo que hacemos se ve afectado por lo que somos; en otras palabras, la división del trabajo es *social;* los dialectos se entreveran con los registros. Los registros a que una persona tiene acceso son función de su lugar en la estructura social, y una conmutación de registro puede provocar una conmutación de dialecto.

Así es como tratamos de explicar el surgimiento de dialectos estándar, la correlación entre dialectos y registros, y toda la compleja ideología de actitudes lingüísticas y juicios de valor; pero éstos implican más que la simple noción de que el lenguaje "expresa" la estructura y el sistema sociales: sería más correcto decir que el lenguaje *simboliza activamente* el sistema social, representando metafóricamente en sus patrones de variación la que caracteriza a las culturas humanas; eso es lo que permite a la gente jugar con la variación en el lenguaje, utilizándola para crear significados de tipo social: participar en todas las formas de competencia y de alarde verbales, lo mismo que en la elaborada retórica de la conversación cotidiana común. Esa misma doble función del sistema lingüístico, función tanto de expresión de los procesos sociales como de metáfora para esos procesos, es la que se halla tras la dinámica de la relación entre el lenguaje y el contexto social; lo que garantiza que en los microencuentros de la vida cotidiana en que se intercambian significados, el lenguaje no sólo sirva para facilitar y apoyar otros modos de acción social que constituyen su entorno, sino que también cree activamente un entorno propio, posibilitando así todos los modos de significación imaginativos, desde la

maledicencia de traspatio hasta la ficción literaria y la poesía épica. El contexto interviene en la determinación de lo que decimos, y lo que decimos interviene en la determinación del contexto. A medida que aprendemos a significar, aprendemos a predecir lo uno de lo otro.

Para la lingüística, la importancia de todo lo anterior radica en que esas consideraciones contribuyen a explicar la naturaleza del sistema lingüístico. No llegaremos a entender la naturaleza del lenguaje si atendemos sólo a los tipos de cuestiones en torno al lenguaje que plantean los lingüistas. Para los lingüistas, el lenguaje es objeto: como Saussure y sus contemporáneos con tanta frecuencia tienen necesidad de afirmar, la lingüística se define por el hecho de que tiene al lenguaje por objeto de estudio, en tanto que, para otros, el lenguaje es un instrumento, un medio de aclarar cuestiones en torno a algo más. Es una distinción válida e importante; pero es una distinción de metas, no de alcance. En los amurallados jardines en que las disciplinas han sido abrigadas desde principios de este siglo, cada cual ha reclamado el derecho a determinar no sólo qué preguntas formula, sino también lo que habrá de tomar en cuenta al responder a ellas; y, en lingüística eso lleva a la construcción de elegantes sistemas completos que sólo tienen aplicación limitada en cualquier aspecto real, puesto que los propios objetos no tienen esas murallas limitativas. Debemos tomar en cuenta las cuestiones planteadas por otras personas; no sólo por un sentido de la responsabilidad social de la disciplina (aunque eso sería razón suficiente), sino también por puro interés propio: entenderemos mejor el lenguaje como objeto si lo interpretamos a la luz de los descubrimientos y las búsquedas de aquellos para los que el lenguaje es un instrumento, un medio hacia investigaciones de tipo enteramente distinto.

En estos ensayos se hace el intento de mirar el lenguaje desde el exterior y, específicamente, de interpretar los procesos lingüísticos desde el punto de vista del orden social; eso contrasta un poco con la moda impuesta recientemente de que el ángulo de razonamiento vaya del lenguaje hacia el exterior, y de que la preocupación principal sea la mente individual.

Durante gran parte de los últimos 20 años, la lingüística se ha visto dominada por una ideología individualista, que tiene como uno de sus artículos de fe el pasmoso aforismo, enunciado primeramente por Katz y Fodor en un tratado de semántica, que suprime explícitamente toda referencia al contexto social del lenguaje, de que "casi toda oración producida se produce por primera vez". Esa aseveración sólo podría tomarse en serio en un tipo de contexto social muy particular: el de un concepto del lenguaje sumamente intelectual e individual, en que el objeto de estudio fuera la oración idealizada de un hablante igualmente idealizado. Incluso con la apertura hacia una perspectiva "sociolingüística", ha resultado difícil desprenderse del individuo ideal, en cuyo cerebro se halla alojado todo el saber social.

La "gramática" de ese tipo de lingüística es una serie de reglas, y el marco conceptual está tomado de la lógica, de donde se ha derivado un modelo de lengua en que el concepto organizador es el de estructura. Como las funciones estructurales están definidas por relaciones lógicas (esto es, sujeto y predicado), las relaciones lingüísticas se consideran relaciones formales entre clases (esto es, nombre y verbo). El inmenso logro de Chomsky consistió en demostrar que el lenguaje natural puede reducirse a un sistema formal; y, en la medida en que la doble idealización del hablante y la oración se mantiene intacta, el lenguaje puede representarse no sólo como reglas, sino incluso como reglas ordenadas; pero, cuando entra en escena el hombre social, el ordenamiento desaparece e incluso el concepto de reglas se considera amenazado.

En la vida real, la mayoría de las oraciones que se producen no son producidas por primera vez, gran parte del discurso es más o menos rutinario; contamos las mismas anécdotas y expresamos las mismas opiniones una y otra vez. Desde luego, creamos efectivamente nuevas oraciones, creamos también nuevas cláusulas, frases y palabras: la imagen de la lengua como "viejas palabras en oraciones nuevas" es sumamente superficial y simplista; pero, en realidad, no importa si lo hacemos o no, lo que importa es que todo el tiempo intercambiamos significados, y que el intercambio de significados es un proceso creador en que el lenguaje constituye un recurso simbólico, acaso el más importante que tengamos, sin dejar de ser uno entre tantos. Cuando llegamos a interpretar el lenguaje desde esa perspectiva, es posible que el marco conceptual sea tomado de la retórica más que de la lógica, y que la gramática sea una gramática de opciones más que de reglas. La estructura de las oraciones y de otras unidades se explica por derivación de sus funciones, lo que sin duda es el modo en que las estructuras se desarrollaron primeramente. La lengua es como es a causa de las funciones que ha desarrollado para servir en la vida de la gente; es de esperar que las estructuras lingüísticas se puedan comprender en términos funcionales; pero, a fin de entenderlas de ese modo, debemos proceder desde el exterior hasta el interior, interpretando el lenguaje por referencia a su lugar en el proceso social. Eso no equivale a tomar una oración aislada y a plantarla en algún invernadero que podamos llamar contexto social; implica la difícil tarea de enfocar la atención simultáneamente en lo real y lo potencial, interpretando tanto el discurso como el sistema lingüístico que se halla detrás en términos de la infinitamente compleja red de potencial de significados que constituye lo que llamamos cultura.

Si menciono los nombres de aquellos de cuyas ideas me he valido no es para recurrir a su autoridad sino para expresar mi agradecimiento y para dar al lector un indicio de lo que puede esperar. Esta perspectiva deriva de la tradición etnográfico-descriptiva de la lingüística: de Saussure y Hjelmslev, de Mathesius y la escuela de Praga, de Malinowski y Firth, de Boas, de Sapir y de Whorf. Entre los contemporáneos, quienquiera que se interese por la "sociolingüística" está en deuda con William Labov; aceptemos o no todas sus opiniones, él ha revelado hechos nuevos respecto de la lengua (raro logro) y llevado esa materia por caminos nuevos y remuneradores. Entre aquellos a los que he leído y, cuando fue posible, escuchado, estoy en deuda personal especialmente con Basil Bernstein y Mary Douglas, con Sydney Lamb y Adam Makkai, con Jeffrey Ellis y Jean Ure, con Trevor Hill, John Sinclair, John Regan, Paddy O'Toole y Robin Fawcett, con mi esposa, Ruqaiya Hasan, y con mis antiguos colegas de Edimburgo y Londres. Las ideas que he reunido aquí son resultado del continuo intercambio de significados que de una u otra manera se suman a un "contexto de situación" coherente, en que la lengua se utiliza de modo reflexivo para explorarse a sí misma.

Más allá de las consideraciones anteriores está un contexto externo, el de la lengua y la condición humana. Dicho en términos más prosaicos, eso significa que mi interés por las cuestiones lingüísticas es, en última instancia, un interés "aplicado", una preocupación por la lengua vinculada al proceso y a la experiencia de la educación. Luego de trabajar durante algunos años con maestros de todos los niveles, primario, secundario y superior, en diversos aspectos del aprendizaje y la enseñanza de la lengua, incluso el aprendizaje de la lectura y la escritura, desarrollando la lengua materna, estudiando lenguas extranjeras y explorando la naturaleza de la lengua, estoy convencido de la importancia del trasfondo sociolingüístico para todo lo que sucede en el salón de clases. Los modelos sociolingüísticos de la comunidad, el lenguaje de la familia, del vecindario y la escuela, lo mismo que la experiencia personal de la lengua desde la más tierna infancia están entre los elementos más esenciales del entorno educativo de un niño. Ese interés se refleja directamente en algunos de los estudios de este volumen, por ejemplo, en el examen final de temas para futuras investigaciones, con la sugerencia del salón de clases como centro de investigación sociolingüística; pero, indirectamente, tal interés también está presente en todo el libro. Si algunos de los argumentos parecen alejados de los problemas cotidianos de la vida y del aprendizaje, es porque esos problemas no son simples y porque ninguna explicación simple de lo que ocurre en la superficie de las cosas tiene posibilidad de contribuir apreciablemente a resolverlos.

Primera Parte

LA PERSPECTIVA SOCIOLINGÜÍSTICA

BIBLIOTECA CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

I. EL LENGUAJE Y EL HOMBRE SOCIAL (PARTE 1)

1. El lenguaje y el medio

Si alguna vez volvemos la mirada hacia la ideología de los años setentas de nuestro siglo, como sugiere el autor de una imaginaria "retrospectiva desde 1980" publicada en *The Observer,* en el primer número de la década, es posible que veamos destacarse claramente un tema, el tema del "hombre social"; no el hombre social en oposición al hombre individual, sino el individuo en su entorno social. Lo que el autor preveía –y parece probable que estuviera en lo correcto– era, en efecto, que si continuábamos preocupándonos por el hombre vinculado a lo que lo rodea, como hicimos durante los sesentas, en los setentas se reproduciría un cambio de énfasis desde el ambiente puramente físico hasta el entorno social. No se trata de un nuevo interés, sino de algo que hasta ahora ha sido proclive a ocupar un segundo plano; durante los últimos 20 años, nos hemos preocupado más por la planeación de las ciudades y la renovación urbana, por el flujo de la circulación a nuestro alrededor y por encima de nosotros, y, más recientemente, por la contaminación y la destrucción de nuestras riquezas materiales; inevitablemente, ello nos ha impedido pensar en la otra parte de nuestro entorno, que consiste en la gente: no en la gente como meros *quanta* de humanidad, a tantos por kilómetro cuadrado, sino en otros individuos con los que tenemos trato de una manera más o menos personal.

El "medio" es tanto social como físico, y un estado de bienestar que dependa de la armonía con el medio exige la armonía de ambos aspectos; la naturaleza de ese estado de bienestar es materia de los estudios del medio. Hace diez años, oímos hablar por primera ocasión de la "ergonomía", el estudio y el control del medio en que trabaja la gente; muchos recordarán el lema publicitario de "¿de qué tamaño es un conductor de autobús?" de los transportes de Londres, en que se anunciaba el diseño de nuevos autobuses, "basado en principios ergonómicos"; aquello resultaba característico del concepto del ambiente de la época. En la actualidad, vemos que se hace mayor hincapié en los aspectos sociales del bienestar: nadie afirmaría que carece de importancia

la forma del asiento de un conductor de autobús, pero ya no parece ser todo: existen otros aspectos del diseño del medio que, por lo menos, parecen importantes y resultan considerablemente más difíciles de adecuar.

Considérese por ejemplo el problema de la contaminación, el aspecto defensivo del diseño del medio. El aumento de la basura, la contaminación del aire y el agua, incluso los procesos más letales de la contaminación física parecen ser más fáciles de tratar que la contaminación del medio social causada por los prejuicios y la animosidad de raza, de cultura y de clase. Contra eso no hay ingeniería que valga. Uno de los términos más peligrosos que se haya acuñado en ese campo es el de "ingeniería social"; peligroso no tanto porque sugiere la manipulación de la gente con fines aviesos –la mayoría de las personas está consciente de ese peligro–, sino porque implica que el medio social puede modelarse como el medio físico, con métodos de demolición y construcción sólo con que los planes y las máquinas sean lo suficientemente grandes y lo suficientemente complicados. Algunos de los desafortunados efectos de ese tipo de ideas se han visto de cuando en cuando en el terreno de la lengua y la educación, pero el bienestar social no es definible, ni alcanzable, en esos términos.

"Educación" quizás suene menos estimulante que ingeniería social, pero es un concepto más antiguo y resulta más pertinente para nuestras necesidades. Si los ingenieros y los planificadores urbanos pueden conformar el entorno físico, son los maestros los que ejercen la mayor influencia sobre el entorno social. No lo hacen manipulando la estructura social (que sería el enfoque de la ingeniería), sino desempeñando un papel importante en el proceso mediante el cual un ser humano llega a ser un hombre social: la escuela constituye la principal línea de defensa contra la contaminación en el entorno humano; y quizás no debiéramos descartar la noción de "defensa" demasiado a la ligera, porque la acción defensiva con frecuencia es precisamente lo que se necesita. La medicina preventiva, al fin y al cabo, es medicina defensiva, y lo que la escuela no ha podido prevenir se deja para que lo cure la sociedad.

En el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante. La lengua es el canal principal por el que se le trasmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una "sociedad" –dentro y a través de los diversos grupos sociales, la familia, el vecindario, y así sucesivamente– y a adoptar su "cultura", sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores. Eso no sucede por instrucción, cuando menos no en el período preescolar; nadie le enseña los principios de acuerdo con los cuales están organizados los grupos sociales, ni sus sistemas de creencias, como tampoco los comprendería él si se intentara; sucede indirectamente, mediante la experiencia acumulada de numerosos hechos pequeños, insignificantes en sí, en los que su conducta es guiada y regulada, y en el curso de los cuales él contrae y desarrolla relaciones personales de todo tipo. Todo eso tiene lugar por medio del lenguaje, y no es del lenguaje del salón de clases, y mucho menos del de los tribunales, de los opúsculos morales o de los textos de sociología, de donde el niño aprende acerca de la cultura en que ha nacido. La verdad sorprendente es que son los usos cotidianos del lenguaje más ordinarios, con padres, hermanos y hermanas, con niños del vecindario, en el hogar, en la calle y en el parque, en las tiendas y en los trenes y los autobuses, los que sirven para trasmitir, al niño, las cualidades esenciales de la sociedad y la naturaleza del ser social.

En pocas palabras, de eso trata este capítulo. Es una exposición general de la relación entre el lenguaje y el hombre social, y en particular, sobre el lenguaje en la medida en que incide en el papel del maestro como creador del hombre social o, al menos, como comadrona en el proceso de creación. Que eso no significa simplemente el lenguaje de la escuela ya ha quedado claro; antes bien, significa el lenguaje en el contexto total de la interacción entre un individuo y su entorno humano: entre un individuo y otros individuos, a decir verdad. Pero el punto de vista que habrá de adoptarse será educativo, subrayando aquellos aspectos del lenguaje y del hombre social que resultan más importantes para el maestro en el salón de clases.

Quizás parezca difícil empezar a considerar en absoluto el lenguaje sin tomar en cuenta al hombre social, puesto que el lenguaje es el medio gracias al cual interactúa la gente. ¿De qué otro modo puede considerarse el lenguaje *como no sea* en un contexto social? En última instancia, es cierto que la existencia del lenguaje implica la existencia del hombre social, pero eso no determina en sí la posición ventajosa desde la cual se puede abordar el lenguaje; pensemos por un momento en un ser humano individual, considerado como un solo organismo: siendo humano, también está articulado, puede hablar y entender la lengua, y acaso también leer y escribir; ahora bien, la capacidad de hablar y entender surge, y tiene sentido, sólo porque hay otros organismos semejantes alrededor, por lo que es natural pensar en ello como en un fenómeno inter-organismos, que debe estudiarse desde un punto de vista equivalente. Pero también es posible estudiar la lengua desde el punto de vista del carácter interno de ese organismo: la estructura cerebral y los procesos cerebrales que participan en su habla y su comprensión, lo mismo que en el hecho de que aprenda a hablar y a comprender. Así es que existe una perspectiva intra-organismos de la lengua, lo mismo que existe una inter-organismos. Los dos puntos de vista son complementarios; pero hay tendencia a que se produzcan cambios de énfasis entre ellos, orientaciones y modas en la espe-

cialidad, que conducen a la concentración, temporal en algunos de ellos, a expensas del otro. En la década de los sesenta, el interés principal radicaba en lo que hemos venido llamando estudios intra-organismos, en la investigación de la lengua como conocimiento, de "lo que sabe el hablante", que se desarrollan paralelamente al olvido relativo del medio social del hombre y que probablemente son ocasionados por él. En la actualidad se ha producido un movimiento de regreso hacia una mayor preocupación por los aspectos sociales del lenguaje, hacia una restauración del equilibrio en los estudios lingüísticos, teniendo en cuenta una vez más el factor inter-organismos: el de la lengua como conducta social, o el de la lengua vinculada al hombre social.

Una representación diagramática de la naturaleza de los estudios lingüísticos y de su relación con otros campos de estudio servirá como punto de referencia para la exposición subsecuente (Fig. 1). El diagrama muestra el terreno de estudio de la lengua –de la lingüística, para darle su nombre temático– mediante una línea entrecortada; dentro de esa línea, todo representa un aspecto o una rama de los estudios lingüísticos.

En el centro hay un triángulo, señalado por medio de una línea continua, que delimita lo que constituye el área central del estudio de la lengua, el área de la lengua como sistema. Una manera de explicar lo que aquí se entiende por "central" es que, si un estudiante toma lingüística como materia universitaria, tendrá que cubrir esa área como parte obligatoria de sus cursos, independientemente de los demás aspectos que decida tomar. De ese modo, desde el triángulo hay algunas proyecciones que representan subdisciplinas especiales dentro de esa área central: fonética, lingüística histórica y dialectología, la última de ellas mejor considerada, en términos más generales, como el estudio de las variedades de la lengua. A veces, éstas se ven excluidas de la parte central, aunque es probable que la mayoría de los lingüistas estuviera de acuerdo en situarlas en ella; si se pudiera hacer una representación tridimensional, no aparecerían como excrecencias.

Luego, fuera del triángulo están las principales perspectivas sobre la lengua que nos llevan más allá de una consideración única de la lengua como sistema y que, al hacerlo, inciden en otras disciplinas. Todo estudio de la lengua implica cierta atención a otras disciplinas; no se puede fijar una frontera en torno al tema y aislarlo de los demás. La cuestión es si los objetivos van más allá de la elucidación de la propia lengua, y una vez que se sale del área central, se pregunta no sólo por la lengua sino por la lengua vinculada a algo más. El diagrama resume esos campos más dilatados con los tres encabezados: "la lengua como conocimiento", "la lengua como comportamiento", "la lengua como arte".

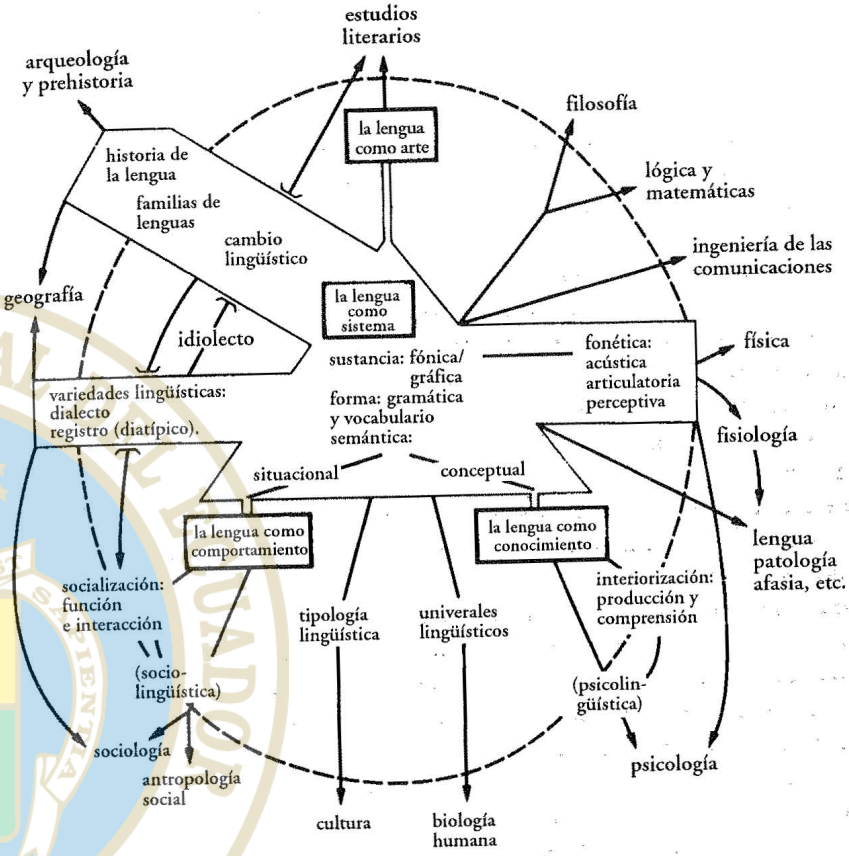


FIGURA 1

El último de ellos nos lleva al reino de la literatura, que con demasiada frecuencia es abordado como algo aislado de la lengua, e incluso opuesto a ella: "aquí nos interesa la literatura... no prestamos mucha atención a la lengua", como si "interesarse por la literatura" hiciera posible desentenderse del hecho de que la literatura está hecha de lengua; análogamente, al estudiante se le invita a "escoger entre lengua y literatura": a decir verdad, la diferencia que queda implícita es una diferencia enteramente significativa entre dos aspectos u orientaciones distintos, uno en cuyo foco de atención se encuentra el sistema lingüístico y otro cuyo foco se encuentra en cualquiera otra cosa; empero, el término es erróneo y por tanto, quizás, hay posibilidad de interpretarlo erró-

neamente. Es difícil tomar en serio la literatura sin tomar en serio la lengua, pero, aquí, la lengua se considera desde un punto de vista especial.

Los otros dos encabezados se desprenden de la distinción que hemos venido estableciendo entre la perspectiva intra-organismos, la lengua como conocimiento, y la perspectiva inter-organismos, la lengua como comportamiento; una y otra nos llevan fuera de la lengua como sistema, la primera a la región de los estudios psicológicos, la segunda a la psicología y los campos conexos. Así, al poner la lengua en el contexto de "el lenguaje y el hombre social", nos inclinamos por una de las opciones que se abren para la vinculación del estudio de la lengua con otros campos de la investigación. Esa, de una manera general, es la opción sociolingüística; además, el nuevo tema de la sociolingüística que ha ganado importancia a últimas fechas es el reconocimiento del hecho de que la lengua y la sociedad –o, como nosotros preferimos concebirlo, la lengua y el hombre social– constituyen un concepto unido que necesita comprenderse e investigarse como un todo. Lo uno no existe sin lo otro: no puede haber hombre social sin lenguaje y no puede haber lengua sin hombre social. Reconocerlo no es un mero ejercicio académico, toda la teoría y toda la práctica de la educación dependen de ello, y no es exageración sugerir que gran parte de nuestros fracasos en los últimos años –el fracaso de las escuelas al hacer frente a la contaminación social– puede tener origen en la falta de un conocimiento profundo de la naturaleza de las relaciones entre la lengua y la sociedad: específicamente, de los procesos, que en grado muy apreciable son procesos lingüísticos, mediante los cuales un organismo humano se transforma en un ser social.

2. Perspectivas interorgánicas e intraorgánicas

El diagrama de la sección 1 sugiere un contexto para el estudio de la lengua, situándola en el entorno de otros campos de investigación; también sugiere el punto en que "el lenguaje y el hombre social" encajan en el panorama total del estudio de la lengua. El comentario del diagrama quizás hubiera puesto en claro (y eso nos hace volver a lo que se dijo al principio) que cuando hablamos de "hombre social", el contraste que establecemos no es el de lo social contra lo individual antes bien, el contraste es entre lo social y lo psicofisiológico, distinción que hemos tratado de hacer en términos de perspectivas inter-organismos e intra-organismos.

Cuando hablamos de hombre social, nos referimos al individuo considerado como una sola entidad y no como un conjunto de partes. La distinción que hacemos aquí es entre el comportamiento del individuo, sus acciones e

interacciones con su medio (especialmente aquella parte de su medio que consiste de otros individuos), por una parte y, por la otra, su naturaleza biológica y, en particular, la estructura interna de su cerebro. En la primera de esas perspectivas consideramos al individuo como un todo integral y lo observamos desde el exterior; en la segunda, enfocamos nuestra atención en las partes y miramos desde el interior, es decir, el mecanismo. La lengua puede considerarse desde uno u otro punto de vista: el primero es lo que en el diagrama llamamos "la lengua como comportamiento"; el segundo, "la lengua como conocimiento". "El lenguaje y el hombre social" significa la lengua como función de todo el hombre; por tanto, el lenguaje de hombre a hombre (inter-organismos) o el lenguaje como comportamiento humano.

Las anteriores son dos orientaciones complementarias. La diferencia entre ellas no es difícil de establecer, en sí, resulta más bien obvia y simple; pero se ha tornado complicada por el hecho de que sea posible encajar una perspectiva en la otra: abordar el comportamiento lingüístico como si fuera un aspecto de nuestro conocimiento de la lengua (y así considerarlo en términos de la capacidad del cerebro humano) y, también, aunque en un sentido un tanto distinto, abordar el conocimiento de la lengua por parte de un individuo como una forma de comportamiento. En otras palabras, podemos considerar los hechos sociales desde un punto de vista biológico, o los hechos biológicos desde un punto de vista social.

El estudio de la lengua como conocimiento es un intento por descubrir lo que sucede en el intelecto del individuo. Las preguntas que se plantean son: ¿qué mecanismos del cerebro operan al hablar y entender?, y ¿cómo debe ser la estructura del cerebro para que el individuo pueda hablar y entender la lengua, lo mismo que aprender a hacerlo?

Ahora bien, un hecho importante respecto del habla y la comprensión de la lengua radica en que siempre se producen en un contexto. No sólo "conocemos" nuestra lengua materna como un sistema abstracto de signos vocales, o como si fuera una especie de texto de gramática con un diccionario adjunto; la conocemos en el sentido de saber cómo utilizarla, sabemos cómo comunicarnos con otras personas, cómo elegir formas de lenguaje apropiadas al tipo de situación en que nos encontramos, y así sucesivamente. Todo eso se puede expresar como una forma de conocimiento: sabemos cómo comportarnos lingüísticamente.

Por tanto, es posible y a decir verdad sumamente común, en lo que ahora se llama "sociolingüística", considerar el comportamiento lingüístico como un tipo de conocimiento; así que, aunque enfoquemos nuestra atención en los aspectos sociales de la lengua –en la lengua como comunicación entre los individuos–, seguimos haciéndonos la que esencialmente constituye un tipo de

pregunta intra-organismos: ¿cómo *sabe* el individuo *cómo* comportarse de esa manera? A eso podríamos llamarlo psicosociolingüística: es el comportamiento externo del organismo considerado desde el punto de vista de los mecanismos externos que lo regulan.

Hemos dicho con anterioridad que esas dos perspectivas eran complementarias, y sería razonable concluir que en realidad son inseparables la una de la otra; pero, siendo así, la calidad de inseparable opera en ambas direcciones. Es cierto que el potencial del individuo para la interacción con otros individuos implica ciertas cosas respecto de la constitución interna del propio individuo; pero también es cierto lo contrario: el hecho de que el cerebro posea la capacidad de almacenar la lengua y de utilizarla para la comunicación efectiva implica que se produzca la comunicación; que el individuo posea un "potencial de comportamiento" que caracteriza su interacción con otros individuos de su especie.

Puesto que no hay duda de que el cerebro humano evolucionó hasta su forma actual mediante el proceso de comunicación de los seres humanos entre sí, la segunda perspectiva posiblemente sea muy importante desde un punto de vista evolutivo, pero ese no es aquí nuestro principal punto de partida. Hay un sentido más inmediato en que el individuo, considerado como alguien capaz de hablar y entender, de leer y escribir, como alguien que posee una "lengua materna", debe ser considerado desde una perspectiva social. Eso atañe al papel que la lengua ha desempeñado en su propio desarrollo como individuo. Empecemos por la noción de organismo humano individual, por el ser humano como un espécimen biológico. Lo mismo que el individuo de muchas otras especies, él está destinado a ser miembro de un grupo, pero, a diferencia de aquel de todas las demás especies, lo logra –no total, sino críticamente– mediante la lengua. Por medio de la lengua, el "ser humano" llega a integrarse a un grupo, a la "gente", pero a su vez, la "gente" está compuesta de "personas"; en virtud de su participación en un grupo, el individuo ya no sólo es un espécimen biológico de humanidad: es una persona. Una vez más, la lengua es el elemento esencial del proceso, puesto que, en gran medida, el intercambio lingüístico con el grupo es el que determina la posición de los individuos y los configura como personas. Lo que ocurre se representa en la Fig. 2. En otras palabras, en vez de considerar al grupo como derivación y extensión del poder mental dado biológicamente al individuo, nosotros explicamos la naturaleza del individuo como derivación y extensión de su participación en el grupo. En vez de empezar desde el interior del organismo y de mirar hacia el exterior, podemos adoptar una perspectiva durkheimiana y empezar desde el exterior del organismo para mirar hacia su interior.

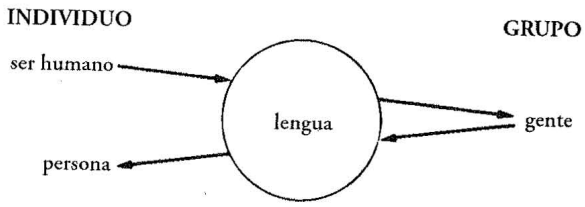


FIGURA 2

Pero, cuando adoptamos dicha perspectiva, resulta evidente que podemos llevar la dialéctica un paso más allá y que, cuando lo hagamos, la lengua seguirá siendo el factor determinante. El individuo como "persona" es ahora un "miembro" potencial: posee la capacidad para funcionar en el seno de una sociedad y, una vez más, logra esa posición mediante la lengua. ¿En qué difiere una sociedad de un grupo, tal como la concebimos aquí? Un grupo constituye una estructura simple, una serie de participantes entre los que no existen relaciones especiales, sino sólo la simple coexistencia que implica su participación en el grupo. Por otra parte, una sociedad no consiste de participantes sino de relaciones, y dichas relaciones son las que definen los papeles sociales; ser miembro de una sociedad significa desempeñar un papel social: y es una vez más mediante la lengua como una "persona" llega potencialmente a desempeñar un papel social.

Los papeles sociales son combinables y, como miembro de una sociedad, el individuo desempeña no sólo uno sino muchos papeles a la vez, siempre por medio de la lengua. Así, la lengua es condición necesaria para ese elemento final en el proceso de desarrollo del individuo, desde un ser humano hasta una persona a la que podemos llamar "personalidad", considerando a esa personalidad como un papel complejo. En este punto, el individuo es considerado como la configuración de un número de papeles definidos por las relaciones sociales en que participa; a partir de esos papeles sintetiza él una personalidad. En esta ocasión, nuestro modelo se muestra en la Fig. 3.

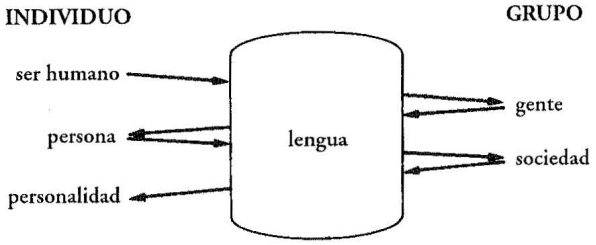


FIGURA 3

Ahora interpretemos eso desde la perspectiva de la lengua. Hemos dado cierto rodeo con el fin de llegar a ese particular ángulo de visión, desde luego, simplificando exageradamente la imagen y tal vez pareciendo exagerar la importancia de la lengua en el proceso total. La justificación radica en que hemos venido tratando de lograr una perspectiva que será más pertinente en un contexto educativo. Desde ese punto de vista, la lengua es el medio por el que un ser humano se hace personalidad, como consecuencia de ser miembro de una sociedad y de desempeñar papeles sociales. Como una forma de interacción entre hombre y hombre, el concepto de lenguaje como comportamiento da un viraje, por decirlo así, para arrojar luz sobre el individuo: la formación de la personalidad es en sí un proceso social o un complejo de procesos sociales, y –en virtud de sus funciones sociales– la lengua desempeña una función clave en él. Así, lo mismo que el criterio de la lengua como conocimiento, que es esencialmente una orientación individual, puede utilizarse para dirigir la atención hacia el exterior, mediante conceptos como el de acto verbal, hacia la lengua en la sociedad, también la interpretación esencialmente social de la lengua como comportamiento puede utilizarse para dirigir la atención hacia el individuo, situándolo en el entorno humano, como lo hemos expresado con anterioridad, y explicando su potencial lingüístico, como hablante-oyente y como escritor-lector, en esos términos; lo cual no presupone, ni impide, ninguna teoría particular respecto de la naturaleza de los procesos mentales que entran en juego en su dominio de la lengua, sea en cuanto a cómo habla o entiende, sea en cuanto a cómo aprendió a hacerlo por principio de cuentas. Como hemos de ver en la siguiente sección, hay teorías psicológicas encontradas en torno a esos problemas, pero nuestra perspectiva presente es imparcial al respecto.

La capacidad de hablar y entender, lo mismo que el desarrollo de dicha capacidad en el niño, son ingredientes en la vida del hombre social. Abordarlos desde el exterior, como fenómenos inter-organismos, equivale a adoptar un criterio funcional de la lengua. El aspecto social de la lengua pasa a ser el punto de referencia para el aspecto biológico, en vez de ser lo opuesto. En las dos secciones siguientes consideraremos brevemente lo que eso significa.

3. Un enfoque funcional de la lengua y del desarrollo del lenguaje

En la sección anterior trazamos una perspectiva de la lengua y del aprendizaje de la lengua en que la sociedad y no el individuo ocupa el centro de la imagen y en que el potencial lingüístico del individuo se interpreta como el medio por

el que se establecen, se desarrollan y se mantienen las diversas relaciones sociales en que él participa. Eso significa que adoptamos un criterio funcional de la lengua, en el sentido de que nos interesa lo que la lengua puede hacer o, mejor dicho, lo que el hablante, niño o adulto, puede hacer con ella; y de que tratamos de explicar la naturaleza de la lengua, su organización interna y su conformación en términos de las funciones que ha desarrollado para servir.

Por consiguiente, antes que nada examinaremos brevemente el problema de la función lingüística y diremos algo de ella tanto acerca de lo que es la lengua como del modo en que la aprende un niño. Abordemos primeramente el segundo punto y consideremos un enfoque funcional del modo en que el niño aprende su lengua materna. Con frecuencia, a ese proceso, el aprendizaje de la lengua materna, se le llama "adquisición de la lengua"; parece éste un término poco feliz, porque sugiere que la lengua constituye algún tipo de mercancía por adquirir y porque, aunque la metáfora resulta bastante inocua en sí, cuando se le toma demasiado literalmente, las consecuencias pueden ser nocivas. El empleo de esa metáfora ha llevado a la creencia en lo que se conoce como "teoría del déficit" de aprendizaje de la lengua, como medio para explicar por qué los niños fallan en la escuela: la sugerencia de que, quizás debido a sus antecedentes sociales, algunos niños no han adquirido en grado suficiente esa mercancía llamada lengua, y de que, para ayudarlos, debemos enviarles abastos de auxilio. La implicación es que existe una laguna por llenar, y de ella se derivan diversas prácticas compensatorias que pueden resultar sumamente inadecuadas para las necesidades de los niños. Ahora bien, esa es una idea falsa y engañosa sobre la lengua y los fracasos educativos; y, si bien es cierto que no se debe dar demasiada importancia a un problema de terminología, preferimos evitar el término "adquisición de la lengua" y volver a la designación anterior y enteramente apropiada de "desarrollo de la lengua".

En la esfera psicológica, a últimas fechas ha habido dos modos alternativos de enfocar la cuestión del desarrollo de la lengua; a esos enfoques se les ha designado como posiciones "nativista" y "ambientista". Desde luego, todo el mundo está de acuerdo en que los seres humanos están dotados biológicamente de la capacidad para aprender una lengua, y en que ese constituye un atributo únicamente humano: ninguna otra especie lo posee, por mucho que un chimpancé o un delfín estén entrenados para operar con palabras o símbolos. Empero, el criterio nativista sostiene que existe una facultad específica del aprendizaje de la lengua, distinta de otras facultades de aprendizaje, lo que dota al niño de un plano ya hecho y bastante detallado de la estructura de la lengua. Aprender la lengua materna consiste en hacer encajar los patrones de

todo el lenguaje que oye a su alrededor en la estructura que ya posee. El criterio ambientista considera que el aprendizaje de la lengua no difiere fundamentalmente de otros tipos de aprendizaje; éste depende de las mismas facultades que entran en acción en todos los aspectos de los procesos de aprendizaje del niño. En vez de haber desarrollado en su constitución genética una serie de modelos universales concretos de la lengua, lo que el niño posee es la capacidad de procesar algunos tipos de relación cognoscitiva sumamente abstractos que sostienen (entre otras cosas) el sistema lingüístico: las propiedades específicas de la lengua no son innatas y, por tanto, el niño depende más de su medio –del lenguaje que oye en su entorno, junto con los contextos en que aquél se utiliza– para el buen aprendizaje de su lengua materna. Por consiguiente, en ese sentido, la diferencia de criterios constituye una reiteración de la vieja polémica sobre la naturaleza y la crianza, o sobre la herencia y el medio, bajo un nuevo disfraz.

Cada una de dichas posiciones es criticable, aunque las críticas que verdaderamente se hacen con frecuencia se vinculan a modelos particulares del proceso de aprendizaje que no necesariamente están ligados ni a la posición nativista ni a la ambientista; por ejemplo, a veces se supone que una interpretación ambientista implica alguna forma de teoría conductista, un concepto esencialmente de estímulo-respuesta del aprendizaje, pero eso es totalmente falso. De igual modo, el criterio nativista no depende en nada de la idea de que el aprendizaje se produce encajando palabras en las marcas proporcionadas por la naturaleza y echando a andar la máquina para probar si encajan adecuadamente. Las diferencias entre nativistas y ambientistas son diferencias de énfasis, entre otras cosas, en sus ideas respecto del carácter esencial de la lengua, que provienen de dos tradiciones apreciablemente distintas. Hablando de una manera general, el modelo nativista refleja la línea filosófico-lógica en la historia del pensamiento sobre la lengua, con su marcada distinción entre lo ideal y lo real (que Chomsky llama "competencia" y "actuación") y su concepto de la lengua como *reglas*, esencialmente reglas de sintaxis. El criterio ambientista representa la tradición etnográfica, que recusa la distinción entre lo ideal y lo real, define lo gramatical, de un modo general, como lo que es aceptable, y considera la lengua como *recurso:* recurso para significado, definiendo el significado en términos de función. Hasta ese punto, ambas interpretaciones son complementarias más que contradictorias; pero han sido proclives a vincularse con teorías psicológicas encontradas y por ese motivo a oponerse de manera decidida.

Debemos descartar por falso cierto argumento presentado en apoyo del enfoque nativista; se trata de la teoría de la alimentación no estructurada, de acuerdo con la cual el niño no puede depender de lo que oye a su alrededor,

porque lo que oye no son más que trozos y fragmentos, oraciones inconclusas o no gramaticales, llenas de vacilaciones, retrocesos, fragmentos inconexos y cosas por el estilo. Esa idea parece haber surgido porque las primeras grabaciones de discurso hilado que analizaron los lingüistas generalmente fueron grabaciones de conversaciones intelectuales, que suelen ser muy deshilvanadas, puesto que los hablantes tienen que planear a medida que prosiguen y las premisas cambian constantemente, además de estar aisladas en gran medida de la situación inmediata, por lo que no constituyen guías contextuales. Pero, en realidad, no es válida en cuanto al habla cotidiana, ordinaria, que rodea típicamente al niño pequeño, habla que es fluida, que está sumamente estructurada y estrechamente vinculada al contexto no verbal de la situación; además, suele haber muy pocas desviaciones en ella. Personalmente, al fijarme en el lenguaje que se habla a un niño o que se habla en su presencia, he notado que la mayoría de las secuencias estaban bien formadas y completas, que eran aceptables incluso para el más empedernido esgrimidor de reglas gramaticales. Desde luego, el hecho de que la idea de alimentación no estructurada no sea confiable no refuta la teoría nativista; simplemente suprime uno de los argumentos que se han utilizado en su apoyo.

Sin embargo, más importante que la forma gramatical de lo que oye el niño es el hecho de que esté vinculado funcionalmente a las características observables de la situación a su alrededor. Esa consideración nos permite dar otra explicación del desarrollo de la lengua que no depende de ninguna teoría psicolingüística particular, una explicación funcional y sociológica y no estructural y psicológica. Esas explicaciones no compiten entre sí, más bien son dos cosas distintas. Una teoría funcional no es una teoría sobre los procesos mentales que concurren en el aprendizaje de la lengua materna; es una teoría acerca de los procesos sociales que confluyen en él. Como dijimos en la primera sección, está vinculada con el lenguaje entre personas (inter-organismos) y, por tanto, aprender a hablar se interpreta como el dominio de un potencial de comportamiento por parte del individuo. Desde esa perspectiva, la lengua es una forma de interacción, y se aprende mediante ella; en lo esencial, eso es lo que hace posible que una cultura se trasmita de una generación a otra.

En un enfoque funcional del desarrollo de la lengua, la primera pregunta por plantear es: "¿a qué funciones en la vida de un niño contribuye la lengua?" Lo cual podría parecer contradictorio, cuando un niño es alguien que todavía no habla, pero la paradoja es intencional: antes de haber dominado alguna forma reconocible de su lengua materna el niño ya posee un sistema lingüístico, en el sentido de que puede expresar algunos significados

mediante la utilización consistente de sonidos vocales. Hay, quizás, cuatro razones principales para presentar la cuestión de esa manera:

1. Podemos hacer la misma pregunta en cualquier etapa de la vida del individuo, hasta su vida adulta e incluso en ésta; a decir verdad, ha habido algunas teorías funcionales del lenguaje del adulto y el adolescente.

2. Es mucho más fácil responder a esa pregunta respecto de un niño muy pequeño; cuanto antes se empiece, más claras serán las funciones (en tanto que con un enfoque basado en la estructura ocurre lo contrario; en general, es *más difícil* analizar la estructura del habla de los niños que la de los adultos).

3. Podemos suponer razonablemente que el niño está motivado de manera funcional; si el lenguaje es para el niño un medio de alcanzar fines sociales –es decir, fines que son importantes para él como ser social– no necesitamos buscar más razones para que lo aprenda.

4. Si incluye una perspectiva de desarrollo, un enfoque funcional de la lengua puede arrojar mucha luz sobre la naturaleza de la propia lengua. La lengua es como es por lo que tiene que hacer.

A las anteriores podríamos agregar una quinta razón, aunque eso no sea tan buen motivo para plantear la pregunta como un apoyo incidental por haberlo hecho. Uno de los problemas al estudiar el lenguaje de un niño muy pequeño reside en saber qué es lenguaje y qué no lo es; en un contexto funcional, podemos responder a eso diciendo que cualquier sonido vocal (y cualquier gesto, si se da una definición que incluye al gesto) que pueda interpretarse por referencia a una función reconocible del lenguaje, es lenguaje, siempre que la relación de sonido a significado sea consistente. La producción de un sonido con el propósito de practicar ese sonido constituye un medio de *aprender* el lenguaje, pero no es en sí un ejemplo de lenguaje. La producción de un sonido con el propósito de llamar la atención *es* lenguaje, una vez que tenemos razón en afirmar que "llamar la atención" es un significado que concuerda con el potencial funcional de lenguaje en esta etapa del desarrollo.

Considerando las primeras etapas del desarrollo de la lengua desde un punto de vista funcional, podemos observar el proceso mediante el cual el niño gradualmente "aprende a significar", pues en eso consiste el aprendizaje de la primera lengua. Si hay algo que pudiera decirse que el niño adquiere, sería una amplitud de potencial, a la que podríamos llamar su "potencial de significado"; eso consiste en el dominio de un pequeño número de funciones elementales de la lengua y en una amplitud de opciones de significado dentro de cada una de ellas. En un principio, las opciones son

muy reducidas, pero aumentan rápidamente a medida que el potencial funcional del sistema se ve reforzado por el éxito: los sonidos que el niño emite en efecto producen los resultados deseados, al menos en un número importante de ocasiones, y eso da el impulso para llevar el proceso adelante. Por ejemplo, Nigel, cuyo lenguaje estudié en etapas sucesivas de seis semanas, desde la edad de nueve meses en adelante, empezó de manera evidente con sólo dos funciones y con uno o dos significados para cada una de ellas; a los 10 y medio meses, cuando por primera vez tuvo un sistema lingüístico reconocible, pudo expresar un total de 12 significados distintos: éstos derivaban de 4 funciones claramente identificables (las primeras 4 de la lista que se da más adelante) e incluían, entre otros, lo que podría traducirse como "¡hazlo ya!", "quiero mi pájaro de juguete abajo" y "gusto en verte: ¿miraremos juntos esta imagen?" Durante 16 meses y medio, cuando se hallaba en el umbral de la segunda etapa del desarrollo del lenguaje, el movimiento hacia la lengua materna, Nigel tuvo 6 funciones y un total de 50 significados que podía expresar, como lo hizo regularmente (Halliday, 1975a).

Para estudiar los adelantos de Nigel utilicé como estructura una serie de 7 funciones iniciales, que son las siguientes:

1 Instrumental ("quiero"): para satisfacer necesidades materiales
2 Reguladora ("haz lo que te digo"): para regular el comportamiento de los demás
3 Interactiva ("yo y tú"): para involucrar a otras personas
4 Personal ("aquí estoy"): para identificar y manifestar el yo
5 Heurística ("dime por qué"): para explorar el mundo exterior e interior
6 Imaginativa ("finjamos"): para crear un mundo propio
7 Informativa ("tengo algo que decirte"): para comunicar nuevos informes.

Los encabezados anteriores sirvieron de base útil para observar los progresos en el desarrollo de un niño cuyos primeros sonidos verbales, aunque todavía prelingüísticos en el sentido de que no se apegaban a la lengua inglesa, eran utilizados para transmitir esos tipos de intención: para obtener bienes o servicios que necesitaba (instrumental), para influir en el comportamiento de sus más allegados (reguladora), para mantener sus lazos emotivos con ellos (interactiva), y así sucesivamente. Desde luego, los significados que puede expresar a esa edad –por ejemplo, el número de cosas distintas que puede pedir– son muy limitados; pero ha interiorizado el hecho de que el lenguaje sirve para muchos propósitos y es significativo que para cada uno de ellos tenga

una expresión generalizada, que significa simplemente: "quiero eso" o "¡haz eso!", etc., cuando la interpretación está dada por la situación (por ejemplo, "quiero esa cuchara" o "sigue cantando"), que tenga también algunas expresiones específicas, muy pocas en un principio, aunque en rápido aumento, y que pronto se haga independiente de la presencia del objeto o de algún otro signo visible de su intención.

Así, al adoptar un punto de vista funcional podemos retroceder hasta los principios del desarrollo lingüístico de un niño, llegando más allá del punto en que ha empezado a dominar estructuras, incluso más allá de sus primeras palabras, si por "palabras" entendemos particularizaciones derivadas del lenguaje adulto; y tomando como fundamentos del lenguaje aquellas primeras expresiones que todavía no son inglés ni francés, ni swahili ni urdu, pero que todo padre reconoce como llenas de significado, muy distintas del llanto o el estornudo y de otros ruidos no lingüísticos que hace el niño. En esa etapa, las expresiones del niño no pueden "traducirse" fácilmente al lenguaje adulto. Lo mismo que no podemos representar los sonidos que emite deletreándolos, con la ortografía de la lengua materna o incluso en escritura fonética, porque el sistema que imponen esos símbolos es demasiado detallado y específico, por lo que tampoco podemos representar adecuadamente los significados que el niño expresa en términos de gramática y vocabulario de adulto. La experiencia del niño difiere tanto de la del adulto que sólo hay una correspondencia muy parcial entre sus significados y los que el adulto está dispuesto a reconocer, pero si sus expresiones son interpretadas a la luz de funciones particulares, que sean reconocibles para el adulto como medios plausibles de utilizar el lenguaje, es posible salvar el abismo entre ellos, y de ese modo mostrar por qué el sistema lingüístico del niño en última instancia evoluciona y se desarrolla hacia el del adulto, lo que de otro modo resulta el aspecto más enigmático del proceso de desarrollo del lenguaje.

Al llegar a la edad de 18 meses, Nigel pudo utilizar el lenguaje de una manera efectiva en las funciones instrumental, reguladora, interactiva y personal, y empezaba a utilizarlo para jugar a fingir (función "imaginativa"), y también heurísticamente, con el propósito de explorar el medio; entonces, por primera vez se lanzó en inglés, avanzando a grandes pasos en vocabulario y gramática, y mediante un estudio de su habla quedó muy en claro que su principal motivo para hacerlo era la utilización del lenguaje como instrumento de aprendizaje.

Con objeto de que la lengua sea un medio de aprendizaje, es fundamental que el niño pueda codificar con lenguaje, mediante palabras y estructuras, su experiencia en procesos del mundo exterior, y en las personas y las cosas que participan en ellos.

4. Lenguaje y estructura social

En la sección 3 consideramos el proceso de aprendizaje de la lengua materna desde un punto de vista funcional, interpretándolo como dominio progresivo de algunas funciones básicas de lenguaje y como constitución de un "potencial de significados" respecto de cada una. En ese punto adoptamos una perspectiva sociolingüística del lenguaje o, mejor dicho, una perspectiva que en términos de la exposición previa sería una inter-organismos. El lenguaje se considera como la codificación de un "potencial de conducta" en un "potencial de significado", es decir, como un medio de expresar lo que el organismo humano "puede hacer", en interacción con otros organismos humanos, transformándolo en lo que "puede significar". Lo que puede significar (el sistema semántico), a su vez, es codificado en lo que "puede decir" (el sistema léxico-gramatical, o la gramática y el vocabulario); para emplear nuestra propia terminología lingüística popular, los significados se manifiestan en expresiones. Finalmente, las expresiones se vuelven a codificar en sonidos (sería bueno poder decir "sondas") o grafías (el sistema fonológico y el sistema ortográfico). Los términos *significado, expresión* y *grafía* son tan frecuentes en el habla de nuestros días que apenas tenemos conciencia de ellos como maneras de expresarnos respecto del lenguaje; pero cada vez que decimos, a un alumno o a un presidente de comité, quizás, "me temo que tendrá usted que cambiar esa expresión", hacemos suposiciones sistemáticas respecto de la lengua, poniendo en acción lo que Peter Doughty llama "una 'lingüística popular', un 'sentido común' respecto de la lengua en que vivimos" (Doughty *et al.*, 1972, 8).

Esa perspectiva es valiosa para la lingüística porque proporciona una visión profunda de *por qué* la lengua es lo que es. No hay razón *a priori* para que el lenguaje humano haya tomado el camino evolutivo que tomó y no otro; nuestro cerebro pudo haber producido un sistema simbólico de tipo enteramente distinto; pero, si consideramos lo que a la lengua se le pide hacer por nosotros, hay algunas funciones que debe cumplir en todas las culturas humanas, independientemente de las diferencias del medio físico y material; esas funciones son de tipo sumamente general.

1. El lenguaje tiene que interpretar toda nuestra experiencia, reduciendo los fenómenos infinitamente variados del mundo que nos rodea, y también de

nuestro mundo interno, los procesos de nuestra conciencia, a un número manejable de clases de fenómenos: tipos de procesos, acontecimientos y acciones, clases de objetos, de gente y de instituciones, y así por el estilo.

2. El lenguaje tiene que expresar algunas relaciones lógicas elementales como "y", "o" y "si", lo mismo que las creadas por el propio lenguaje, como "a saber", "dice" y "significa".

3. El lenguaje tiene que expresar nuestra participación, como hablantes, en la situación del discurso; los papeles que asumimos nosotros mismos y que imponemos a los demás; nuestros deseos, nuestros sentimientos, nuestras actitudes y nuestros juicios.

4. El lenguaje tiene que hacer todo eso simultáneamente, de una manera en que se vincule todo lo que se dice con el contexto en que se dice, tanto con lo que se ha dicho antes como con el "contexto de situación"; en otras palabras, tiene que ser capaz de estar organizado como discurso pertinente, y no sólo como palabras y oraciones de un libro de gramática o de un diccionario.

Son las demandas planteadas para servir a tales funciones las que han dado forma al lenguaje y fijado el curso de su evolución; son funciones constituidas en el sistema semántico del lenguaje y forman la base de la organización gramatical, puesto que la tarea de la gramática consiste en codificar los significados que se desprenden de esas diversas funciones en estructuras articuladas. Para ellas sirven no sólo todos los lenguajes, al menos en su forma adulta; ellas también han determinado el modo en que ha evolucionado el lenguaje humano.

Así, cuando estudiamos el desarrollo del lenguaje de los niños pequeños, en realidad investigamos dos cosas a la vez: la primera se refiere al lenguaje que inventan para sí, con base en la serie de usos elementales o de funciones de lenguaje que reflejan las necesidades, las posibilidades y los logros en el desarrollo del niño: instrumental, reguladora y así sucesivamente; la segunda concierne a su transición al lenguaje adulto, un lenguaje que sigue siendo funcional en sus orígenes pero en que el concepto de "función" ha sufrido un cambio importante: ya no es simplemente sinónimo de "uso", sino que se ha hecho mucho más abstracto, una especie de "metafunción", mediante la cual se da expresión simbólica en una forma sistemática y finita a todos los innumerables usos concretos del lenguaje en que participa el adulto. El grado en que el niño, individualmente, sigue el camino de evolución al pasar de lo uno a lo otro es inmaterial; en un momento dado parece abandonarlo, y salta directamente al sistema adulto. Sea como fuere, tiene que hacer la transición y, al hacerla, se abre a sí mismo un camino que

refleja las circunstancias particulares de su propia historia y su propia experiencia individuales. Geoffrey Thornton lo expresa con mucha propiedad cuando dice que el lenguaje que aprende todo niño

> es una herencia única. Es una herencia porque él, como ser humano, está dotado de la capacidad para aprender la lengua por el solo hecho de crecer en un medio en que la lengua se utiliza a su alrededor. Es única porque... no hay dos personas que ocupen un lugar idéntico en un medio en que tiene lugar el aprendizaje de la lengua, lo que debe significar que el lenguaje aprendido es único para el individuo. (Doughty *et. al.*, 1972, 48.)

Lo anterior nos lleva de nuevo a la perspectiva trazada en la sección 2. Biológicamente, todos somos semejantes, por lo que toca a la capacidad para aprender la lengua; como especie, poseemos esa capacidad, lo mismo que poseemos la capacidad para mantenernos erguidos y caminar, y eso es enteramente independiente de las habituales evaluaciones de la "inteligencia" en la forma que sea. Por otra parte, ecológicamente, cada uno de nosotros es único, puesto que el modelo ambiental nunca se repite exactamente y porque la experiencia de un individuo jamás es igual a la de nadie.

Sin embargo, en términos de su experiencia personal, la calidad única del individuo debe calificarse con respecto a la cultura. Nuestro medio es conformado por la cultura y las condiciones en que aprendemos la lengua en gran medida están determinadas culturalmente, lo cual es importante en dos aspectos, uno de ellos muy obvio, mientras que el otro lo es menos: Obviamente es cierto en el sentido de que un niño aprende el lenguaje que oye a su alrededor; si crece en una sociedad de habla inglesa, aprende inglés; es una cuestión de entorno *lingüístico,* que es en sí parte de la cultura, pero en un sentido especial. Además, aprende la variedad dialectal de inglés que corresponde a su subcultura sociorregional particular: clase obrera de Londres, clase media urbana del Norte, rural de Dorset y así sucesivamente (desde luego, puede aprender más de un dialecto, o más de una lengua, si en la cultura la norma es esa diversidad lingüística). Es igualmente cierto, aunque mucho menos obvio, en otro sentido: a saber, que la cultura forma nuestros patrones de comportamiento y que gran parte de nuestra conducta se ve mediada por la lengua; el niño aprende su lengua materna en el contexto de un marco de conducta en que las normas de la cultura se representan y se enuncian para él, marco de regulación, de instrucción y de interacción personal de los padres y así por el estilo; y, recíprocamente, es "socializado" en los sistemas de valores y en los modelos de conducta mediante el uso del lenguaje, al mismo tiempo que lo aprende.

Ahora podemos apreciar la importancia que eso tiene para las teorías lingüísticas del fracaso educativo a que nos referimos brevemente en la última sección. Mucho se ha hablado últimamente de educación y son varias las teorías presentadas. Una escuela de pensamiento se ha concentrado en el efecto del medio *lingüístico* del niño, a saber, la forma particular de lenguaje en que creció hablando. Como el fracaso educativo se suele asociar con la clase trabajadora urbana inferior, en la práctica eso significa un dialecto sociorregional particular y, en ese terreno, encontramos dos versiones de la teoría del "fracaso lingüístico", a veces conocidas como "teoría del déficit" y "teoría de la diferencia". De acuerdo con la teoría del déficit, todo el dialecto es simplemente deficiente; carece de algunos elementos esenciales: es deficiente, quizás, en sonidos, o en palabras, o en estructuras; ahora bien, esto no solamente es una tontería: es una tontería peligrosa. Desgraciadamente, pocas veces se le ha refutado de manera explícita probablemente porque, como dice la educadora norteamericana Joan Baratz, "los lingüistas... consideran ese concepto del lenguaje tan absurdo que les hace pensar que nadie puede creer en él y que, por tanto refutarlo no sería más que una gran pérdida de tiempo" (Williams, 1970a, 13).

No existe el dialecto social deficiente; pero, por otra parte, cuando un maestro cree que existe, y cuando alguno de sus alumnos o todos ellos lo hablan, como Frederick Williams lo ha demostrado de una manera muy convincente en sus investigaciones en las escuelas norteamericanas, predispone a los niños al fracaso lingüístico. A eso se le conoce como "hipótesis del estereotipo": los niños, lo mismo que los adultos, habrán de comportarse de acuerdo con el estereotipo al que han sido asignados (Williams, 1970a, capítulo 18).

Lo cual nos lleva luego a la versión teórica de la "diferencia", según la cual el problema no es que el habla del niño sea deficiente sino que es distinta: distinta, en implicación, de algún estándar o norma recibidos. Obviamente, eso sería importante si el niño no entendiera el lenguaje en que se le enseña (como ocurre con muchos niños inmigrantes); pero, para los niños de habla inglesa nativa, no es ése el problema. De dondequiera que el niño venga y de cualquier estrato de la sociedad de que proceda las diferencias de habla son relativamente ligeras y superficiales, además de que, en todo caso, el niño ha oído el lenguaje del maestro con relativa frecuencia por televisión y en otras partes, por lo que nunca tiene más que una dificultad muy temporal en comprenderlo y, a decir verdad, por lo general es bastante competente para imitarlo, actividad que, sin embargo, él suele considerar más apropiada para el juego que para el aula. Así, la teoría de la diferencia se resuelve en un problema de prejuicio: si el niño falla como resultado de las diferencias entre su lenguaje y el lenguaje de la escuela, no es porque haya dificultades de comprensión, sino porque la variedad de inglés del niño lleva un estigma social: la sociedad la considera inferior. Si "sociedad" incluye aquí al maestro, el niño, efectivamente, está condenado al fracaso desde un principio.

Entonces, hasta allí, a diferencia de la teoría del déficit, la teoría de la diferencia cuando menos es parcialmente cierta: *hay* prejuicios contra ciertas variedades de inglés y esos prejuicios *son* compartidos por algunos maestros. Pero de ningún modo son compartidos por todos ellos; y es difícil creer que ese factor en sí constituya una explicación suficiente de todo el alcance del fracaso educativo, especialmente porque los niños poseen una gran capacidad de adaptación; si una forma de conducta no da resultados, habitualmente cambian a otra, y son enteramente capaces de hacerlo por lo que toca al lenguaje. Además, los prejuicios están disminuyendo, en tanto que el fracaso educativo va en aumento.

En el capítulo V retomaremos esa discusión, con referencia al trabajo de Basil Bernstein. El fracaso educativo es en realidad un problema social, no lingüístico; pero tiene un aspecto lingüístico, que nosotros podemos empezar a comprender si consideramos el medio cultural en el segundo de los sentidos mencionados con anterioridad. Lo que importa no es tanto el entorno lingüístico, en el sentido de qué lenguaje o dialecto aprende a hablar el niño, sino el entorno cultural o subcultural, pues éste queda encerrado en el lenguaje y es trasmitido por él. En otras palabras, la "diferencia de lenguaje" puede ser importante, pero, de serlo, sería una diferencia de función más que de forma.

Esa es la idea fundamental en la obra empírica y teórica del profesor Basil Bernstein en el campo del lenguaje y la sociedad; junto con otra idea, a saber, que lo que determina la verdadera configuración cultural y lingüística es, en esencia, la estructura social, el sistema de relaciones sociales, en la familia y en otros grupos sociales clave, que es característico de la subcultura particular. Bernstein (1971, 122) escribe:

> Algunas modas del habla, estructuras de consistencia, pueden existir en cualquier lengua dada y... esas modas del habla, formas o códigos lingüísticos, son en sí una función de la forma que adoptan las relaciones sociales. Según ese criterio, la forma de relación social o, de una manera más general, la estructura social genera diferentes formas o códigos y *esos códigos transmiten en esencia la cultura, limitando así la conducta.* [Cursivas de Bernstein]

Si aceptamos que, como lo expresó el lingüista sociólogo norteamericano William Stewart, "gran parte de la conducta humana está condicionada social-

mente y no determinada genéticamente", no es difícil suponer una relación íntima entre el lenguaje por una parte y los modos de pensamiento por la otra.

Esa idea está asociada primeramente y de manera más destacada a la obra del gran lingüista norteamericano Benjamin Lee Whorf, quien escribió: "Con frecuencia, hay un modo aceptado de utilizar las palabras anteriores a ciertas líneas de pensamiento y a algunos modos de conducta." Whorf subrayó que no es tanto en "los usos especiales del lenguaje" (términos técnicos, discurso político, etc.) como "en sus maneras constantes de ordenar datos y en su análisis cotidiano más ordinario de los fenómenos donde debemos reconocer la influencia que [el lenguaje] ejerce en otras actividades, culturales y personales" (1956, 134-135). Bernstein (1971, 123) señala que, en el pensamiento de Whorf, "el nexo entre lenguaje, cultura y pensamiento habitual no se establece mediante la estructura social", mientras que su propia teoría

> hace hincapié en los cambios en la estructura social como factores para conformar o cambiar una cultura determinada mediante su efecto en las consecuencias de las modas del habla. Ella comparte con Whorf la influencia reguladora de la experiencia atribuida a las "estructuras de consistencia" implicadas en las modas del habla. Difiere [de] Whorf al aseverar que, en el contexto de un lenguaje común, en un sentido de código general, surgirán formas lingüísticas, modas del habla distintas, que inducen en sus hablantes *diferentes* maneras de vincularse a los objetos y a las personas.

Bernstein ha investigado *cómo* se establece ese vínculo, y sugiere que ello ocurre mediante códigos lingüísticos o modas del habla, que surgen como consecuencia de la estructura social y de los tipos de relación social vinculados a ella. Como dice Mary Douglas, "la regulación [del pensamiento] no está en las formas del habla sino en el conjunto de relaciones humanas que generan el pensamiento y el habla" (1972, 312).

¿En qué consisten esos códigos lingüísticos o esas modas del habla? En lo esencial, están ligados a una interpretación funcional del lenguaje. No son las palabras y las estructuras de la oración –y mucho menos la pronunciación o el "acento"– lo que establece una diferencia entre uno y otro tipo de código; es el hincapié relativo en las diferentes funciones del lenguaje o, más exactamente, son las clases de significado asociadas típicamente a ellas. Las "modas del habla" son de naturaleza sociosemántica; son patrones de significado que surgen de manera más o menos consistente, en contextos particulares, especialmente en aquellos vinculados a la socialización del niño en la familia. De allí que, aunque el medio de aprendizaje de la lengua de un niño sea único,

éste también comparte ciertas características comunes con otros niños de antecedentes sociales similares; no sólo en el sentido superficial de que el entorno material bien pueda ser semejante –a decir verdad puede no serlo–, sino en el sentido más profundo de que las formas de relación social y los sistemas de función que lo rodean ejercen influencia en el tipo de opciones de significado que serán destacadas y recibirán preponderancia en diferentes tipos de situaciones. Peter Doughty comenta: "Los términos *elaborado y restringido* se refieren a maneras características de utilizar el lenguaje en la interacción con otros seres humanos; no sugieren que haya dos clases de 'potencial de significado'" (Doughty *et al.*, 1972, 104-105).

Esa dependencia de la estructura social no sólo es inevitable, es fundamental para el desarrollo del niño; él sólo puede desarrollarse como hombre *social* y, en consecuencia, su experiencia debe ser formada de manera que hagan de él un miembro de la sociedad y en su área particular en ella; es limitativa sólo cuando la estructura social orienta al niño *lejos de* los modos de experiencia que la escuela necesita. Para citar a Bernstein una vez más, "los diferentes enfoques de la experiencia... crean un problema importante de educación sólo cuando la escuela produce discontinuidad entre sus órdenes simbólicos y los del niño" (1971, 183-184). En otras palabras, los procesos con que se es educado exigen que el potencial de significado del niño se haya desarrollado de acuerdo con serios lineamientos en ciertos tipos de contexto, especialmente en relación con la exploración del entorno y de su lugar en él. En qué medida esa exigencia es inherente al propio concepto de educación y en qué medida es sólo una característica de la educación, tal y como se halla organizada actualmente en la Gran Bretaña y en otras sociedades urbanizadas en alto grado, no lo sabemos; pero, como están las cosas, para el éxito en la escuela son necesarios ciertos modos de organizar la experiencia mediante el lenguaje, lo mismo que de participar y de interactuar con la gente y con las cosas. El niño que no está previamente dispuesto para ese tipo de exploración verbal en su tipo de contexto experimental e interpersonal "no está a sus anchas en el mundo educativo", como dice Bernstein. Que un niño esté o no previamente dispuesto de ese modo no viene a ser ninguna propiedad innata del niño como individuo, ninguna limitación inherente a sus capacidades mentales, como generalmente se suponía; sólo es el resultado de una falta de concordancia entre sus propios órdenes simbólicos de significado y los de la escuela, una falta de concordancia que obedece a los distintos modelos de socialización que caracterizan a las distintas secciones de la sociedad, o subculturas, que a su vez son función de las relaciones sociales subyacentes, en la familia en dondequiera. Mary Douglas dice que Bernstein

pregunta "qué estructuración en la propia sociedad exige sus propias estructuras verbales" (1972, 5); y luego añade: "Una forma de habla común transmite mucho más que palabras; transmite un acervo oculto de supuestos compartidos", una "conciencia colectiva que constituye el vínculo social".

Es muy fácil tener conciencia de las diferencias subculturales en las formas del habla, porque todos somos sensibles a las diferencias de dialecto y de acento; por desgracia, allí es precisamente donde nos equivocamos, porque las diferencias de dialecto y de acento en sí carecen de importancia. En palabras de Bernstein: "No hay nada, pero nada, en el dialecto como tal, que impida a un niño interiorizar y aprender a utilizar significados universales" (1971, 199), y el dialecto sólo constituye un problema si artificialmente *se hace* de él un problema mediante el prejuicio y la ignorancia de los demás, es mucho más difícil tener conciencia de las diferencias *significativas* que oculta la variación dialectal (que de ningún modo corresponden siempre a las diferencias de dialecto), y que no aparecen en la forma obvia de diferencias de vocabulario o de estructura gramatical. Todavía estamos muy lejos de poder hacer una relación larga y sistemática de los logros lingüísticos de los códigos de Bernstein o de los modos en que el lenguaje opera en la transmisión de la cultura, pero la perspectiva es la del lenguaje y del hombre social, y el estudio funcional del lenguaje y del desarrollo del lenguaje constituye la base de la comprensión.

En esencia, lo que parece ocurrir es lo siguiente: el niño primeramente construye un lenguaje en forma de una gama de significados que se vinculan de manera directa con algunas de sus necesidades básicas; con el tiempo, los significados se hacen más complejos y el niño los sustituye mediante un sistema simbólico –un sistema semántico con realizaciones estructurales– basado en el lenguaje que oye a su alrededor; es lo que llamamos su "lengua materna"; como ésta se aprende, y en realidad ha evolucionado, al servicio de las mismas funciones básicas, es, esencialmente, un sistema funcional, pero su funcionalidad se construye ahora en un nivel muy abstracto. A eso me refería al principio de esta sección cuando dije que el sistema lingüístico del adulto tiene, en efecto, cuatro componentes funcionales generalizados o "metafunciones": experimental, lógica, interpersonal y textual. Estas constituyen la base para la organización del significado cuando el niño pasa de su protolenguaje original al lenguaje propiamente dicho.

Pero el niño no abandona los elementos funcionales concretos del sistema que inventó originalmente; éstos todavía definen los propósitos con los que se utiliza el lenguaje, y fuera de ellos evolucionan los contextos sociales y los tipos de situación que constituyen los modelos de utilización del lenguaje en la

vida cotidiana, incluso aquellos contextos cuyo carácter crítico en el proceso de socialización ha sido demostrado por Bernstein; allí está la base de la importante variación subcultural que hemos estado buscando. ¿En *qué* contextos particulares de uso *qué* partes de los recursos funcionales del sistema aplicará el niño? Considerados desde un punto de vista lingüístico, los distintos "códigos", como los llama Bernstein, son distintas estrategias de utilización del lenguaje; todos los seres humanos dan al lenguaje ciertos tipos de uso y todos aprenden un sistema lingüístico que ha evolucionado en ese contexto, pero los aspectos del sistema que se despliegan y se enfatizan de manera típica en uno u otro tipo de uso son determinados en gran medida por la cultura, por los sistemas de relaciones sociales en que crece el niño, incluso los papeles que él mismo aprende a reconocer y a adoptar. Todos los niños tienen acceso al potencial de significado del sistema; pero pueden diferir, porque los grupos sociales difieren, en su interpretación de lo que exige la situación.

5. Lenguaje y situación

Los niños crecen y su lenguaje crece con ellos. A la edad de dos años y medio, o quizás antes, el niño ha dominado el *sistema* lingüístico del adulto; la estructura está allí. El niño pasará el resto de su niñez –acaso el resto de su vida– dominando el *lenguaje* adulto.

Como hemos subrayado, el lenguaje es un potencial: es lo que el hablante puede hacer; lo que una persona puede hacer en el sentido lingüístico, es decir, lo que puede hacer como hablante/oyente equivale a lo que "puede significar": de allí la descripción del lenguaje como un "potencial de significado".

Definir el lenguaje como un potencial no significa que no nos interesemos por lo real, por lo que el hablante hace; pero, con objeto de que tenga sentido lo que hace, tenemos que saber lo que puede hacer. Esto es válido independientemente del ángulo particular desde el cual observemos el lenguaje, lo consideremos ya como comportamiento, ya como conocimiento (la "capacidad" de Chomsky) o como arte: lo que *es,* las oraciones y las palabras reales que constituyen nuestra experiencia directa del lenguaje, derivan su significado de lo que *pudiera ser.* Pero desde la perspectiva social es de donde podemos explicar mejor lo que *es,* porque podemos prestar atención a situaciones de uso del lenguaje, tomando en cuenta los factores no lingüísticos que sirven como medio regulador. Cuando menos teóricamente es posible considerar lo "real" desligado del contexto social (las llamadas "teorías de actuación"), pero hasta ahora no parece haber sido muy útil.

Cuando llegamos a examinar el lenguaje adulto en su contexto de uso, al punto topamos con la dificultad de que eso que no se puede especificar es el "uso" de cualquier expresión dada; tampoco podemos enumerar todo el conjunto de usos posibles del lenguaje como un todo. No podemos hacer una lista general de los usos que el adulto da al lenguaje, del modo en que pudimos hacerlo en cuanto a las funciones fundamentales del lenguaje de un niño muy pequeño; o, más bien –lo que equivale a lo mismo– podríamos establecer 101 listas por el estilo, y no habría modo de inclinarse por la una o por la otra. Luego, cuando nos tocó considerar casos reales, hubimos de reconocer que en cualquier expresión particular, el hablante en realidad utilizaba el lenguaje de varias maneras distintas, con una diversidad de propósitos distintos, todos a un mismo tiempo. El uso del lenguaje no es un concepto simple.

Sin embargo, es un concepto muy útil, sin el cual no podemos explicar la variación que encontramos en un lenguaje –los distintos estilos, niveles de formalidad y así sucesivamente– ni la naturaleza del propio lenguaje; esta última cae fuera de nuestro campo en este punto, aunque en la sección anterior nos hayamos referido a la organización inherentemente funcional del sistema lingüístico, pero aquélla es esencial para cualquier consideración del lenguaje en un contexto educativo. La capacidad para dominar las variedades de nuestro lenguaje adecuadas a los diferentes usos es una de las piedras angulares del éxito lingüístico, y no lo es menos para el educando. (Véase un excelente estudio de "las diferencias según el uso" en Doughty *et al.*, 1972, capítulo 11, "Diversidad del inglés escrito", por John Pearce.)

El concepto básico aquí es el de "contexto de situación" sugerido originalmente por Malinowski (1923) y desarrollado posteriormente por Firth en su trabajo de 1950 sobre "La personalidad y el lenguaje en la sociedad" (véase Firth, 1957, capítulo 14). En lo esencial, lo que eso implica es que el lenguaje sólo surge a la existencia cuando funciona en algún medio. No experimentamos el lenguaje en el aislamiento –si lo hiciéramos no lo reconoceríamos como lenguaje–, sino siempre en relación con algún escenario, con algún antecedente de personas, actos y sucesos de los que derivan su significado las cosas que se dicen. Es lo que se denomina "situación", por lo cual decimos que el lenguaje funciona en "contextos de situación", y cualquier explicación del lenguaje que omita incluir la situación como ingrediente esencial posiblemente resulte artificial e inútil.

Es importante calificar la noción de "situación" agregándole la palabra "pertinente". El "contexto de situación" no se refiere a todas las porciones de entorno material que podrían aparecer si tuviéramos una grabación sonora y visual de un suceso oral, con todas las imágenes y los sonidos que rodean a las expresiones; se refiere a aquellas características que son pertinentes al discurso que se está produciendo. Dichas características pueden ser concretas e inmediatas, como suele suceder con los niños pequeños cuyas observaciones con frecuencia presentan una relación pragmática directa con el entorno, por ejemplo, *¡más!:* "Quiero más de lo que acabo de comer." Pero pueden ser enteramente abstractas y remotas, como en una discusión técnica entre expertos, donde la "situación" incluiría el problema particular que trataban de resolver, además de su propia capacitación y su experiencia, en tanto que el entorno inmediato de objetos y sucesos probablemente no contendría absolutamente nada de importancia. Incluso cuando el habla se vincula con el entorno inmediato, hay posibilidad de que sólo algunas de sus características sean pertinentes; por ejemplo, ¿es la presencia de un individuo en particular lo que importa, o es cierta relación funcional, independientemente de quién desempeñe las funciones de que se trata? Si John dice *te amo,* supuestamente no importa que se lo diga a Mary y no a Jane; pero si dice: *¿puede usted surtirme esta receta?,* lo que importa en la situación es la *función* de farmacéutico y no la identidad particular del individuo que pueda desempeñarla en ese momento y en ese lugar particulares.

En general, la habilidad para utilizar el lenguaje en contextos abstractos e indirectos es lo que distingue el habla de los adultos del de los niños; aprender una lengua consiste en parte en aprender a librarla de las restricciones del entorno inmediato. Ese proceso empieza muy tempranamente en la vida, cuando el niño aprende por primera ocasión a pedir cosas que no están visibles y a recordar objetos y sucesos que ha observado con anterioridad; pero es un proceso gradual, que tiene lugar de maneras distintas con niños distintos; esa es una de las variables que Bernstein ha encontrado importantes: qué *tipos* de situación sirven de umbral a significados contextuales más abstractos y generalizados. Como dice Bernstein, "ciertos grupos de niños, mediante las formas de su socialización, se orientan hacia la recepción y la manifestación de significados universales en *ciertos contextos"* (1971, 196). Eso, en sí, carece de importancia; pero se hace importante si existen ciertos *tipos* de situación que desempeñen un papel medular en el desarrollo total del niño, pues esos son aquellos en que necesitará utilizar el lenguaje de maneras cuando menos dependientes del aquí y el ahora.

Lo anterior nos lleva a la noción de tipo de situación. Observando el modo en que la gente utiliza realmente el lenguaje en la vida cotidiana, encontramos que el número al parecer infinito de situaciones distintas posibles representa en realidad un número mucho más pequeño de *tipos* generales de situación, que podemos describir con términos como "los jugadores instruyen a un novato en un juego", "la madre lee cuentos al niño antes de dormir",

"el cliente hace un pedido por teléfono", "el maestro dirige a los alumnos en el análisis de un poema" y así sucesivamente. No todos esos tipos de situación son igualmente interesantes, además de que algunos son obviamente muy triviales; pero, en último caso, la importancia de cualquier categoría abstracta de ese tipo depende de lo que vayamos a hacer con ella, y, en el análisis que nos ocupa, el significado del concepto de "contexto de situación" es que algunos tipos de situación desempeñan un papel determinante en el paso del niño al lenguaje adulto. Por ejemplo, si una madre o un padre juega con un niño con algún juguete educativo, como un juego de ladrillos para construcción, ese tipo de situación probablemente contenga algunas observaciones de guía y explicación, con expresiones como: *No creo que ese vaya aquí; es demasiado ancho.* El contexto de situación para esa expresión es uno en que el niño obtiene instrucción respecto de su manipulación de los objetos y aunque ningún caso vaya a significar mucha diferencia por sí mismo, una acumulación de experiencias de ese tipo quizás resulte sumamente importante, y si ocurre con regularidad que las observaciones van ligadas no sólo a *esa* torre *en particular,* que se construye con *esos* ladrillos *en particular,* sino a la construcción de torres en general –en otras palabras, si el contexto de situación no se limita al entorno físico real, sino que se extiende a entornos más generales y menos inmediatos, como quedaría implícito por alguna observación como *los más pequeños tienen que ir arriba*– entonces, el lenguaje ya sirve a una función primaria en ese aspecto del desarrollo del niño. De modo que el niño tendrá una clara conciencia de *ese* uso del lenguaje, del lenguaje como medio para aprender acerca del entorno físico y acerca de su propia habilidad para establecer una acción recíproca con él y dominarlo.

Los tipos de situación que parecen ser más importantes para la socialización del niño han sido identificados por Bernstein en los términos más generales. Bernstein se refiere a ellos como "contextos de socialización críticos", utilizando "contexto" en el sentido de tipo de situación generalizado; identifica el contexto "regulador", "donde al niño se le da la conciencia de las normas del orden moral y de sus diversos apoyos"; el contexto de "instrucción", "donde el niño aprende acerca de la naturaleza objetiva de las cosas y de las personas, y adquiere habilidades de diversos tipos"; los contextos "imaginativo o de innovación", "donde se alienta al niño a experimentar y recrear su mundo en sus propios términos", y el contexto "interpersonal", "donde al niño se le hace consciente de los estados afectivos, de los propios y de los demás" (Bernstein, 1971, 181, 198). Dichos contextos resultan estar anticipados ya en las funciones de desarrollo mediante las cuales el niño ha empezado a construir un sistema lingüístico propio: la instrumental, la reguladora y así sucesivamente,

descritas con anterioridad en la sección 3; por ejemplo, los tipos de situación que implican explicación e instrucción, el "contexto de instrucción" de Bernstein, siguen típicamente la línea de desarrollo que apareció antes como función "heurística", la temprana utilización que el niño hace del lenguaje para explorar su entorno. Por ese motivo, también son críticas al aprender el niño el *lenguaje,* puesto que mediante la utilización del lenguaje en situaciones de esos tipos es como él construye y amplía su potencial de significado.

Aquí es donde las nociones de contexto de situación y de tipo de situación cobran importancia para la escuela. La escuela necesita que el niño pueda utilizar el lenguaje de manera determinada: antes que nada, y de modo más obvio, que pueda utilizar el lenguaje para aprender. El maestro opera en contextos de situación en que simplemente se tiene que dar por sentado que el lenguaje constituye un medio de aprendizaje para todos los niños, cuando llegan a la escuela; lo que es un supuesto fundamental para el proceso educativo; menos obvio, aunque no por eso menos fundamental, es el supuesto de que el lenguaje constituye un medio de expresión y participación personal: que en casa el niño está, lingüísticamente, en contextos interpersonales, donde su temprana utilización del lenguaje para establecer acción recíproca con aquellos que le son emocionalmente importantes, lo mismo que para expresar y desarrollar su unicidad como individuo (la función de interacción y la función personal), ha sido tomada de la misma manera y ampliada a nuevos campos de significado. No cabe duda de que ambos supuestos son correctos, tal como se presentan: todo niño normal ha dominado el uso del lenguaje, tanto para establecer relaciones personales como para explorar su medio, pero el *tipo* de significados que un niño espera estén asociados a cualquier contexto particular de situación puede diferir grandemente de lo que espere otro. Aquí volvemos una vez más a los códigos de Bernstein, a los que nos hemos acercado desde otro ángulo, considerándolos como diferencias en el potencial de significado que puede asociarse típicamente a tipos de situación determinados; como hemos visto, dichas diferencias tienen origen en la estructura social. En palabras de Ruqaiya Hasan, "el 'código' se define por referencia a sus propiedades semánticas" y "las propiedades semánticas de los códigos pueden predecirse a partir de los elementos de estructura social que, en realidad, los producen" (Bernstein, 1973, 258).

Ahora bien, en sus primeras experiencias con el lenguaje, el niño muy pequeño mantiene las funciones del lenguaje bastante claramente separadas; al hablar, sólo hace una cosa a la vez: pedir un objeto, responder a un saludo, expresar interés o lo que sea; empero, cuando empieza a aprender su lengua materna, los contextos de situación en que la utiliza ya son com-

plejos y polifacéticos, con diversos hilos de significado que intervienen simultáneamente. Para cambiar de metáfora, podríamos decir que toda habla distinta del protolenguaje de la infancia es polifónica: distintas melodías se producen al mismo tiempo y cada elemento de la oración es como un acorde que aporta algo a todas ellas. Esa es probablemente la característica más sorprendente del lenguaje humano, característica que lo distingue de todos los demás sistemas de comunicación simbólicos.

6. Registro

Este último punto es un reflejo de los contextos de situación en que se utiliza el lenguaje, y de los modos en que un tipo de situación puede diferir de otro. De manera general, los tipos de situación lingüística difieren entre sí por tres conceptos: primero, por lo que realmente ocurre; segundo, por quienes participan, y, tercero, por las funciones que desempeña el lenguaje. Consideradas en conjunto, esas tres variables determinan tanto el espectro dentro del cual se seleccionan los significados como las formas que se utilizan para su expresión, en otras palabras, determinan el "registro" (véase cuadro 1, p. 50).

La noción de registro es a la vez muy simple y muy importante: se refiere al hecho de que la lengua que hablamos o escribimos varía de acuerdo con el tipo de situación. En sí, lo anterior no es sino expresar lo obvio. Lo que hace la teoría del registro es tratar de mostrar los principios generales que rigen esa variación, para que podamos empezar a comprender *qué* factores de situación determinan *qué* características lingüísticas. Es una propiedad fundamental de todas las lenguas variar de acuerdo con su uso, pero, sorprendentemente, poco es lo que se sabe todavía respecto de la naturaleza de la variación de que se trata, en gran parte a causa de la dificultad para identificar los factores que la determinan.

Un excelente ejemplo de variación de registro (y de cómo estudiarla y describirla) es dado por Jean Ure en un articulo titulado "Densidad lexicológica y diferenciación de registro" (1971); en él, Jean Ure demuestra que, cuando menos en inglés, la densidad lexicológica de un texto, lo que quiere decir la proporción de unidades lexicológicas (contenido de palabras) a las palabras como un todo es, primeramente, función del medio (es decir, que sea hablado o escrito: el lenguaje escrito tiene mayor densidad lexicológica que el hablado) y, dentro de él, de la función social (el lenguaje pragmático o "lenguaje de acción" posee la menor densidad lexicológica de todos). Lo anterior probablemente sea cierto para todas las lenguas, pero séalo o no, es un hecho

fundamental del inglés y también un buen ejemplo de la relación entre lo real y lo potencial a que nos hemos referido al principio de esta sección. De acuerdo con Dell Hymes, podríamos decir que forma parte de la "capacidad comunicativa" del hablante saber cómo distribuir las unidades lexicológicas en un texto de acuerdo con los distintos tipos de utilización del lenguaje; pero, en realidad, no es necesario introducir en este punto el artificial concepto de "capacidad" o de "lo que sabe el hablante", que simplemente añade un nivel extra de interpretación psicológica a lo que puede explicarse de manera más sencilla en términos sociolingüísticos o funcionales directos.

Es fácil engañarse aquí al plantear la pregunta equivocadamente, como han hecho algunos autores que han abordado el tema. En efecto, han preguntado: "¿qué características del lenguaje son determinadas por el registro?", y luego salen con ejemplos de casi sinonimia, en que una palabra difiere de otra en nivel de formalidad, de retórica o de tecnicismo, como "papas fritas" y "papas a la francesa" o "dentición caediza" y "dientes de leche"; pero esos son lugares comunes que se hallan al margen de la variación de registro y que difícilmente necesitarían en sí "teoría" lingüística alguna o de cualquier otro tipo para explicarlos. Planteada de ese modo, la pregunta sólo puede dar lugar a respuestas triviales, pero es una pregunta inadecuada. *Todo* lenguaje funciona en contextos de situación y puede vincularse a esos contextos. La cuestión no consiste en saber qué peculiaridades de vocabulario, de gramática o de pronunciación pueden considerarse directamente por referencia a la situación; la cuestión es *qué* tipos de factor de situación determinan *cuáles* tipos de selección del sistema lingüístico.

La noción de registro constituye así una forma de predicción: dado que conocemos la situación, el contexto social de utilización del lenguaje, podemos predecir mucho respecto del lenguaje que se producirá, con probabilidades razonables de estar en lo cierto. La pregunta teórica importante es la siguiente: ¿qué necesitamos saber exactamente respecto del contexto social a fin de hacer esas predicciones?

Permítasenos ser más concretos. Si hablo de jardinería, hay mayor probabilidad de que utilice palabras que sean nombres de plantas u otras palabras vinculadas a los procesos de cultivo; y ese es un aspecto de la relación del lenguaje a la situación: el tema de la jardinería es parte del contexto social; pero, en realidad, la probabilidad de que esos términos se produzcan en el discurso también depende de lo que mi interlocutor y yo estemos haciendo en ese momento: si verdaderamente nos ocupamos en la jardinería mientras hablamos, pudiera haber muy pocas palabras de ese tipo. Jean Ure cita un divertido ejemplo de una investigación rusa sobre registros: "Era una grabación de

gente que freía papas, y de freír papas estaban hablando; pero como, al parecer, ni el freír las papas estaba representado lexicológicamente en el texto, la grabación resultó confusa para todo el que no había estado presente en la cocina en aquel momento." La imagen del lenguaje como simple reflejo directo del tema es simplista y falsa, como señaló Malinowsky hace 50 años; hay mucho más a ese respecto, y de eso es lo que trata la noción de registro.

Lo que necesitamos conocer respecto de un contexto de situación a fin de predecir las características lingüísticas que probablemente se vinculen a él se ha resumido en tres encabezados: necesitamos conocer el "campo del discurso", el "tenor del discurso" y el "modo del discurso". (Véase Halliday *et al.*, 1964, donde se empleó el término "estilo del discurso" en vez de "tenor del discurso".) Aquí preferiré el término "tenor", introducido por Spencer y Gregory (Enkvist *et al.*, 1964). Se han propuesto algunos otros esquemas, más o menos afines (véanse especialmente Ellis, 1965, 1966; Gregory, 1967). John Pearce los define brevemente como sigue (Doughty *et al.*, 1972, 185-186):

> Campo se refiere al marco institucional en que se produce un trozo de lenguaje e incluye no sólo el tema de que se trata sino también toda la actividad del hablante o del participante en determinado marco [podríamos agregar: "y también la de otros participantes"]...
>
> Tenor... se refiere a la relación entre participantes... no sólo a la variación de formalidad... sino... también a cuestiones como la permanencia o cosas por el estilo de la relación y el grado de carga emotiva que hay en ella...
>
> Modo se refiere al canal de comunicación adoptado: no sólo a la elección entre médium hablado y médium escrito, sino a elecciones mucho más detalladas [podríamos agregar: "y a otras elecciones vinculadas con el papel del lenguaje en la situación"]...

Ésos son los conceptos generales necesarios para describir lo que lingüísticamente es importante en el contexto de situación. Incluyen el tema, como un aspecto del "campo del discurso" –de todo el marco de actos y sucesos importantes dentro del cual funciona el lenguaje– pues a ellos pertenece el tema. En realidad, independientemente del marco, no decidimos primero lo que queremos decir y luego lo ataviamos con un ropaje adecuado en el contexto, como algunos autores especializados en el lenguaje y en los hechos del lenguaje parecen suponer. El "contenido" es parte de la planeación total. No existe una clara división entre el "qué" y el "cómo"; todo lenguaje es lenguaje en uso, en un contexto de situación, y todo en él está ligado a la situación, en el sentido abstracto en que aquí utilizo el término.

En este punto, debo referirme de paso a los dialectos, que forman parte de la imagen del lenguaje y el hombre social, aunque sin ser primordialmente importantes en el contexto educativo, salvo como foco de actitudes lingüísticas. Nuestro lenguaje también está determinado por lo que somos; esa es la base del dialecto y, en principio, un dialecto permanece con nosotros toda la vida: no está sujeto a opción; sin embargo, en la práctica, eso es cada vez menos cierto y está muy difundido el fenómeno de "conmutación dialectal". Muchos hablantes aprenden dos o más dialectos, ya sucesivamente, abandonando el primero cuando aprenden el segundo, ya en coordinación, conmutándolos de acuerdo con el contexto de situación; así, el dialecto viene a ser un aspecto del registro. Si, por ejemplo, el dialecto estándar se utiliza en contextos formales y el dialecto del vecindario en contextos informales, entonces una parte de la determinación contextual de características lingüísticas consiste en la determinación de la elección del dialecto. Cuando los dialectos llegan a tener distintos significados para nosotros, la elección del dialecto se transforma en elección de significado o en una elección entre distintas áreas de nuestro potencial de significado.

Como el lenguaje del niño, el lenguaje del adulto es un conjunto de recursos de comportamiento socialmente contextualizados, un "potencial de significado" ligado a situaciones de uso. Ser "adecuado a la situación" no constituye un extra optativo en el lenguaje; es un elemento esencial de la habilidad para significar. Desde luego, todos estamos conscientes de las ocasiones en que respecto de algo dicho o escrito creemos que podía haber sido expresado de una manera que resultara más apropiada a la tarea del caso; queremos "conservar el significado pero cambiar las expresiones", pero esos son los casos especiales, en los que reaccionamos ante las características puramente convencionales de la variación de registro. En última instancia, es imposible establecer una separación entre "lo que él dijo" y "cómo lo dijo", puesto que eso se basa en una concepción del lenguaje aislado de todo contexto. La distinción entre un registro y otro es una distinción entre *lo que* se dice y *cómo* se dice, sin ninguna separación impuesta entre lo uno y lo otro. Si un niño de siete años insiste en utilizar la jerga cuando usted piensa que debería utilizar un lenguaje más formal, es un problema de registros; pero si insiste en hablar de su héroe del fútbol cuando usted quiere que hable de un cuadro que ha estado pintando, entonces también es una disputa sobre registros, disputa que probablemente resulte mucho más interesante y de mayor alcance tanto para el maestro como para el alumno involucrados.

De ese modo, nuestra imagen funcional del sistema lingüístico de adulto tiene un alcance de potencial de significado específico en cuanto a la cultura y

CUADRO 1. *Variedades en el lenguaje*

Dialecto **("variedad dialectal")**	***Registro*** **("variedad diatípica")**
= variedad "acorde con el usuario"	= variedad "acorde con el uso"
Un dialecto es:	Un registro es:
lo que usted habla (habitualmente) determinado por lo que usted es (socio-región de origen y/o adopción), y que expresa diversidad de estructura social (patrones de jerarquía social)	lo que usted habla (en un momento) determinado por lo que hace (naturaleza de la actividad social que realiza), y que expresa diversidad de proceso social (división social del trabajo)
Y, en principio, los dialectos son:	Y, en principio, los registros son:
distintos modos de decir lo mismo y suelen diferir en: fonética, fonología, lexicogramática (pero no en semántica)	modos de decir cosas distintas y suelen diferir en: semántica (y por tanto en lexicogramática, y a veces en fonología, como realización de ésta)
Casos extremos:	Casos extremos:
antilenguajes, lenguas maternas políticas	lenguajes limitados, lenguajes con propósitos especiales
Ejemplos típicos:	Ejemplos típicos:
variedades subculturales (estándar/no estándar)	variedades profesionales (técnicas, semitécnicas)
Principales variables reguladoras:	Principales variables reguladoras:
clase social, casta; extracción (rural/urbana); generación, edad; sexo	campo (tipo de acción social); tenor (relaciones de papeles); modo (organización simbólica)
Caracterizado por:	Caracterizado por:
actitudes firmes hacia el dialecto como símbolo de diversidad social	importantes distinciones entre hablado/escrito; lenguaje en acción/lenguaje en reflexión

sensible en cuanto a la situación. El lenguaje es la habilidad de "significar" en los tipos de situación o contextos sociales que son generados por la cultura. Cuando hablamos de "usos del lenguaje", nos interesa el potencial de significado que va asociado a tipos de situación particulares y es probable que nos interesemos especialmente por aquellos que poseen cierta importancia social y cultural a la luz de una teoría sociológica del lenguaje como la de Bernstein; quizás valga la pena subrayar este último punto: la manera en que hemos considerado el estudio del lenguaje y del hombre social, mediante el concepto de "potencial de significado", podría describirse como una especie de "sociosemántica", en el sentido de que es el estudio del significado en un marco social o sociológico. Pero aquí hay una diferencia entre "social" y "sociológico"; si describimos el contexto de situación en términos de observaciones *ad hoc* de los

marcos en que se utiliza el lenguaje, podríamos hablar de una descripción "social" del lenguaje, pero no de una descripción "sociológica", puesto que los conceptos en que nos basamos no se refieren a ningún tipo de teoría social general. Una descripción semejante podría resultar muy reveladora, como se demostró en un brillante estudio publicado hace 20 años por T. F. Mitchell, titulado "El lenguaje para comprar y vender en Cirenaica": aunque el lenguaje estudiado fuera el árabe cirineo y el estudio dado a conocer en una publicación culta de Marruecos, al principio no fue ampliamente conocido (Mitchell, 1957). Mas, para que una investigación de ese tipo sea importante para un maestro que profesionalmente se interese por el éxito de sus alumnos en lengua, tiene que vincularse a contextos sociales que también sean importantes, del modo en que los "contextos críticos" de Bernstein son importantes para la socialización del niño. Los criterios serían entonces sociológicos y no simplemente sociales: basados en alguna teoría de la estructura social y del cambio social. A ese respecto, los términos anteriores como el de "lingüística sociológica" de Firth o el de "sociología del lenguaje" que utilizaba Bernstein quizás sean más preciosos que el marbete de "sociolingüística" actualmente en boga.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR POTENTIOR EST SAPIENTIA FUNDADA EN 1620 QUITO

II. UN ENFOQUE SOCIOFUNCIONAL DEL LENGUAJE*

(Parret) *¿Hace usted mayor hincapié en el carácter instrumental de la lingüística que en su autonomía?*

(Halliday) No son cosas realmente contradictorias. Pero cuando se habla de autonomía hay implícitos dos aspectos: uno, "¿hasta qué punto *es* autosuficiente esa materia?" Mi respuesta es: "en ninguno". (Pero entonces, ¿qué materia lo es?) Y, segundo: "¿hasta qué punto *estudiamos* el lenguaje con el propósito de arrojar luz sobre el lenguaje y hasta qué punto con el propósito de arrojar luz sobre otra cosa?" Esto es cuestión de objetivos, de por qué se hace; en ese sentido, las dos perspectivas son complementarias. Es probable que la mayoría de las personas que han considerado el lenguaje en términos funcionales le hayan dado un enfoque fundamentalmente instrumental; no les ha preocupado tanto la naturaleza del lenguaje como el uso de lenguaje para explorar algo más; pero yo diría que, a fin de comprender la naturaleza del lenguaje en sí, también tenemos que abordarlo funcionalmente; por eso, yo utilizaría ambas perspectivas a la vez. Me parece que tenemos que reconocer los distintos propósitos con que se puede estudiar el lenguaje. Una lingüística autónoma es el estudio de la lengua con el propósito de entender el sistema lingüístico, una lingüística instrumental es el estudio de la lengua para entender algo más: el sistema social, por ejemplo.

Para una teoría lingüística adecuada se necesitan otras teorías más generales, teorías conductistas y sociológicas. En sus trabajos pueden encontrarse muchas alusiones a la sociología de Bernstein. ¿Qué significa Bernstein para usted?

Si a usted le interesa la lingüística entre organismos, el lenguaje como interacción, entonces inevitablemente se ve obligado a considerar el lenguaje desde la perspectiva del sistema social. Lo que me interesa de Bernstein es que es un sociólogo teórico que introduce el lenguaje en su teoría no como un ex-

* De una discusión con Herman Parret (Herman Parret, *Discussing language,* La Haya, Mouton, 1974).

tra optativo sino como componente esencial (Bernstein, 1971, esp. capítulos 7-10). Según Bernstein, para comprender el sistema social, cómo persiste y cómo cambia en el curso de la transmisión de la cultura de una a otra generación, tiene que entenderse el papel esencial que el lenguaje desempeña en ello. Él aborda la cuestión, en primer término, mediante el papel que el lenguaje desempeña en el proceso de socialización; luego prosigue hacia una teoría social mucho más general de la transmisión cultural y el mantenimiento del sistema social, donde el lenguaje todavía desempeña una función esencial. Como lingüista, para mí eso es determinante por dos razones, la una instrumental y la otra autónoma, si usted quiere. "Instrumentalmente" hablando, significa que en la obra de Bernstein se tiene una teoría social, con el lenguaje enclavado en ella, por lo que quienquiera que, como lo hago yo, plantee preguntas como: "¿cuál es la función del lenguaje en la transmisión de la cultura?, ¿cómo puede ser que el uso cotidiano ordinario del lenguaje, en el hogar, en el vecindario y así sucesivamente, sirva de canal efectivo para comunicar el sistema social?", encuentra en la obra de Bernstein una teoría social en cuyo contexto se pueden plantear esas preguntas. En segundo lugar, "autónomamente" hablando, eso alimenta entonces nuestro estudio del sistema lingüístico, por lo que podemos utilizar ideas tomadas de la obras de Bernstein para responder a la pregunta: ¿por qué es el lenguaje como es? El lenguaje ha evolucionado de cierto modo a causa de su función en el sistema social.

¿Por qué esa privilegiada posición del lenguaje en el proceso de socialización, para Bernstein y para usted?

Supongo que porque, en los procesos mediante los cuales el niño se hace miembro de la sociedad, el lenguaje efectivamente desempeña un papel esencial, incluso si se considera el tipo más elemental de relación personal, la del niño y su madre, esa relación en gran parte está canalizada mediante el lenguaje. En Bernstein hay la noción de *contextos de socialización críticos;* existe un pequeño número de tipos de situación, como el contexto regulador (regulación de la conducta del niño por los padres), que son críticos en la socialización del niño. El comportamiento que se produce en esos contextos es en gran parte comportamiento lingüístico, es la actividad lingüística que lleva la cultura consigo.

¿ Usted y Bernstein entienden por lenguaje el lenguaje oral y no otro sistema de signos?

Así es, aunque, desde luego, estaríamos de acuerdo en la importante función de los sistemas paralingüísticos como los ademanes. Es evidente que

cuanto más podamos incluirlos en la imagen total, mayor será nuestro conocimiento, pero, a pesar de todo, el sistema fundamental es el lenguaje, en el sentido del habla, el lenguaje natural en su forma hablada.

Hymes y Labov son otros lingüistas que trabajan en el campo de la sociolingüística. ¿También existe alguna solidaridad con esos investigadores?

Cuando menos en parte de su obra, Hymes ha adoptado una perspectiva intra-organismos en la que son esencialmente cuestiones inter-organismos (véase, por ejemplo, Hymes, 1971). Es un problema complejo. Permítame expresarlo así: suponga que usted estudia el lenguaje como interacción, lo que todavía puede incluirse en la perspectiva del lenguaje como conocimiento; eso es lo que hay detrás de la idea de Hymes de la *capacidad comunicativa* o capacidad de uso. Para vincularlo con la evolución reciente del tema, tendríamos que mencionar en primer término a Chomsky. El gran triunfo logrado por Chomsky consistió en ser el primero en demostrar que el lenguaje natural podía llevarse al campo de la formalización; que, en realidad, el lenguaje natural se podía estudiar como sistema formal. El costo fue un grado muy elevado de idealización; obviamente, Chomsky tenía que dejar de considerar muchísimas de esas variaciones y distinciones que interesan precisamente a quienes nos dedicamos al estudio sociológico del lenguaje. Desde ese punto de vista, la lingüística chomskiana es una forma de reduccionismo, está muy profundamente idealizada.

Ahora bien, la idealización de Chomsky se expresa en la distinción que él establece entre capacidad y actuación. La capacidad (en su sentido original) se refiere al lenguaje natural en su forma idealizada; la actuación se refiere a todo lo demás: es una bolsa de trapos que incluye efectos fisiológicos secundarios, obstrucciones mentales, propiedades estadísticas del sistema, matices sutiles de significado y muchas otras cosas sin vinculación entre sí, como el propio Hymes ha señalado. Si a usted le interesa la *interacción* lingüística, no desea el elevado grado de idealización que está implícito en la noción de capacidad; no puede utilizarlo, porque muchas de las distinciones que para usted son importantes están idealizadas fuera de contexto.

¿Qué se puede hacer al respecto? Puede hacerse una de dos cosas: puede decirse, "acepto la distinción, pero estudiaré la actuación"; entonces establece usted "teorías de la actuación" en que es necesario formular algún concepto (que es la capacidad comunicativa de Hymes) para tomar en cuenta la habilidad del hablante para utilizar el lenguaje de modos que resulten apropiados para la situación; puede usted hacer lo que yo, que es descartar por entero la distinción, con base en que no podemos operar con ese grado y ese

tipo de idealización. Aceptamos un nivel mucho más bajo de formalización; en vez de descartar lo que es confuso, aceptamos la confusión y lo introducimos en la teoría (como hace Labov con la variación). En otras palabras, no tratamos de establecer una distinción entre lo gramatical y lo aceptable; así, en una perspectiva inter-organismos no hay lugar para la dicotomía de capacidad y actuación, oponiendo lo que el hablante sabe a lo que hace. No se necesita traer a colación el problema de lo que sabe el hablante; el antecedente de lo que hace es lo que podría hacer: un potencial, que es objetivo, y no una capacidad, que es subjetiva. Ahora bien, Hymes toma el boleto intra-organismos para lo que lleva un destino inter-organismos; hace "psico-sociolingüística", si usted quiere. No hay razón para que no lo haga, pero me parece una complicación innecesaria.

Esa es una observación interesante en este momento. ¿Cuál es, según usted, la función de la psicología como teoría de fondo de la teoría lingüística? Me refiero aquí a la idea de Saussure y de Chomsky de que la lingüística es una subdivisión de la psicología.

Yo la descartaría totalmente; no porque insistiera en la autonomía de la lingüística, ni porque recusara la perspectiva psicológica como una de las perspectivas significativas del lenguaje, sino porque esa es una selección arbitraria. Si alguien se interesa por ciertas cuestiones particulares, entonces, para él, la lingüística es una rama de la psicología; muy bien, lo acepto como declaración de sus propios intereses y de sus propios propósitos; pero si trata de decirme que toda la lingüística tiene que ser una rama de la psicología, entonces le diría que no. En realidad, no me interesan las fronteras entre las disciplinas; pero si usted me pide una respuesta específica, tendría que decir que, para mí, la lingüística es una rama de la sociología. El lenguaje es una parte del sistema social y no hay necesidad de un nivel psicológico de interpretación. No quiero decir que esa no sea una perspectiva importante, sino que no es necesaria para la exploración del lenguaje.

Nos acercamos a uno de los puntos clave: su opinión acerca de la relación entre la gramática y la semántica, y también acerca de aquella entre el potencial de conducta, el potencial de significado y la gramática. ¿Podría usted decir que, en su perspectiva, existe una progresión entre "hacer", "significar" y "decir"?

Sí. Antes que nada, permítame decir que yo adopto una perspectiva general del sistema lingüístico que se encuentra en Hjelmslev, en la escuela de Praga, en Firth con la escuela de Londres, en Lamb y, hasta cierto punto, en Pike: el lenguaje básicamente como un sistema de tres estratos: la semántica, la gra-

mática y la fonología (gramática significa lexicogramática, es decir, incluye el vocabulario); ahora bien, es muy importante señalar que cada uno de esos sistemas, la semántica, la gramática y la fonología, es un sistema de potencial, de gama de alternativas. Si consideramos el sistema gramatical (lexicogramatical), es el sistema de lo que el hablante *puede decir.* Eso se vincula con el punto que discutíamos anteriormente: me parece innecesario hablar de lo que sabe el hablante, no necesitamos preocuparnos por lo que sucede en su cabeza, simplemente hablamos de un potencial abstracto. Lo que el hablante puede decir, esto es, el sistema lexicogramatical en general, opera como realización del sistema semántico, que es lo que el hablante *puede significar:* lo que yo llamo el "potencial de significado". Considero que el lenguaje es esencialmente un sistema de potencial de significado. Ahora bien, una vez que salimos del lenguaje, vemos que ese sistema semántico es a su vez la realización de algo más, que es lo que el hablante *puede hacer:* lo que he llamado "potencial de comportamiento". Aquí quiero insistir en que hay muchas maneras distintas de salir del lenguaje; esa es sólo una de ellas. En este punto quizás fuera mejor hablar en términos de un nivel semiótico general: el sistema semántico, que es el potencial de significado contenido en el lenguaje, es a su vez la realización de una semiótica de nivel superior, que podemos definir como sistema conductual o, de una manera más general, como una semiótica social. Por eso, cuando digo *puede hacer,* me refiero específicamente al potencial de comportamiento como una semiótica que puede ser codificada en lenguaje o, desde luego, en otras cosas también.

Una de sus aseveraciones es que "puede significar" es una forma de "puede hacer".

Sí, y eso podría resultar confuso; porque está tratando de decir dos cosas a la vez en una forma abreviada. Para mí, el concepto clave es el de *realización,* el lenguaje como codificación múltiple. Así como hay una relación de realización entre el sistema semántico y el sistema lexicogramatical, ese *puede decir* es la *realización* de *puede significar,* y también hay una relación de realización entre el sistema semántico y alguna semiótica de nivel superior, que podemos representar si usted quiere como un sistema de comportamiento. Sería mejor decir que *puede significar* es "una realización de *puede hacer",* o, mejor dicho, que "es una forma de la realización de *puede hacer".*

Ahora bien, a principios de los sesentas, aquellos que nos interesamos por lo que la gente hace lingüísticamente fuimos calificados de "taxonómicos" por los transformacionistas, que nos criticaban por orientarnos hacia los datos, por buscar ejemplos, por ocuparnos de los *corpora,* y así sucesivamente; hasta donde sé, nunca ningún lingüista ha descrito un solo *corpus,* esa es una mentira inventada con propósitos de discusión. El problema es: ¿qué posición se les da a

los ejemplos de comportamiento lingüístico? Hay muchos propósitos por los que podemos estar interesados en el *texto,* en lo que la gente realmente *hace, significa* y *dice,* en situaciones reales; pero, con objeto de que el texto, lo que el hablante dice verdaderamente, tenga sentido, tenemos que interpretarlo contra el antecedente de lo que "puede decir". En otras palabras, consideramos el texto como potencial actualizado: es lo real contra el antecedente de lo potencial. Pero nótese que lo real y lo potencial se encuentran en el mismo nivel de abstracción. Eso es lo que hace posible vincular lo uno con lo otro. Ambos se encuentran en el mismo nivel de codificación dentro del sistema, por lo que cualquier texto representa la realización (una trayectoria a través del sistema) en todos los niveles: el nivel de *significación,* el nivel de *dicción* (o de *expresión,* para utilizar el término lingüístico popular del sistema lexicogramatical) y, desde luego, el nivel de *sonorización* o de *escritura.*

La noción clave es la de "realización", en el sentido hjelmsleviano: ¿es cada nivel la realización del nivel inferior?

Más bien del nivel *superior.* ¡La tradición anterior solía poner el significado arriba, no abajo!

Si se pudiera hablar de una teleología de toda su descripción, ¿podría usted decir que la semántica o la sociosemántica es la clave de todo el sistema?

Pues, sí. Si me viera obligado a escoger una clave, sería esa.

Este nivel semántico está estructurado: usted utiliza el término "red". ¿Puede usted explicar aquí ese término de "red semántica"?

Yo utilizaría el término *red* para todos los niveles, a decir verdad: red semántica, red gramatical, red fonológica; el término se refiere simplemente a una representación del potencial en ese nivel. Una red es una red de opciones, de elecciones; así, por ejemplo, el sistema semántico se considera un conjunto de opciones. Si volvemos a la distinción hjelmsleviana (originalmente saussuriana) de paradigmático y sintagmático, la mayor parte de la teoría lingüística moderna ha dado primacía a la forma sintagmática de organización. *Estructura* significa *constitución,* que es un concepto sintagmático. Lamb considera los dos ejes juntos: para él, un estrato lingüístico es una red que incluye tanto relaciones sintagmáticas como paradigmáticas juntas, en modelos que él llama nodos Y y nodos O. Yo tomo las relaciones paradigmáticas *(sistema* de Firth) y les doy primacía; para mí, la organización subyacente en cada nivel es paradigmática. Todo nivel es una red de relaciones paradigmáticas u Oes, una gama de alternativas, en el sentido sociológico. Eso es lo que quie-

ro decir con *potencial:* el sistema semántico es una red de potencial de significado. La red consiste simple y llanamente en una serie de sistemas relacionados entre sí, utilizando *sistema* aquí en el sentido firthiano, aunque quizás de manera ligeramente más abstracta y haciendo mayor uso de su propio principio "polisistémico". Permítaseme definirlo: un sistema es una serie de opciones, una serie de posibilidades A, B o C, junto con una condición de entrada. La condición de entrada define el entorno: "en el entorno X hay una opción entre A, B y C." La opción es obligatoria: si prevalecen las condiciones, debe tomarse una opción. A decir verdad, el entorno constituye otra opción (y aquí me aparto de Firth, para quien el entorno de un sistema era un lugar en la estructura: la condición de entrada era sintagmática, en tanto que la mía, una vez más, es paradigmática); lo que equivale a decir que "si se ha escogido X (entre X y Y), entonces debe también escogerse entre A, B o C". "Entonces" expresa dependencia lógica –aquí no hay tiempo real–: es un modelo de lenguaje puramente abstracto como opción, como series de opciones vinculadas entre sí. Un libro reciente de Hudson (1971) da una excelente explicación de las redes de sistemas en gramática.

Ahora bien, eso es lo que se representa en la red. La red es una representación de opciones, sobre todo de las relaciones mutuas entre opciones; por tanto, una red semántica es una representación de opciones semánticas o de opciones de significado.

¿Existe alguna diferencia entre una estructura semántica y una estructura gramatical?

Podemos caer en cierta confusión aquí al utilizar el término *estructura.* Puedo utilizarlo en el sentido firthiano: lo mismo que el sistema es la forma de representación de las relaciones paradigmáticas, la estructura es la forma de representación de las relaciones sintagmáticas. El resultado por cualquier camino a través de la red de sistemas es una estructura; en otras palabras, la estructura es la expresión de una serie de opciones hechas en la red del sistema. Sabemos más o menos cuál es la naturaleza de las estructuras gramaticales; sabemos que, en una u otra forma, la estructura constitutiva es una forma adecuada de representación de las estructuras que son resultado del nivel lexicogramatical. Está mucho menos claro cuál es la naturaleza de las estructuras que son resultado del nivel semántico. Lamb solía hacer aquí una distinción: solía decir que las estructuras semánticas eran redes, en tanto que las estructuras lexicosintácticas eran árboles y las estructuras morfológicas eran cuerdas; no creo que siga apegándose a eso. Si se considera el tipo de trabajo que ha venido haciendo Geoffrey Turner, la investigación sobre el desarrollo del lenguaje en los niños

muy pequeños, en la que hemos utilizado la noción de potencial de significado en forma de redes de sistemas semánticos, en esa situación ha sido posible evitar el nivel de estructura semántica y pasar directamente a la estructura constitutiva lexicogramatical (Turner, 1973). Está bien para ciertos propósitos limitados; pero obviamente, hay aquí una limitación, y cuando intentamos una representación semántica para lo que no sean esos campos sumamente limitados, casi con toda seguridad será necesario incluir algún concepto de estructura semántica, pero no sé exactamente cómo será; no creo que podamos decirlo todavía. Probablemente algún tipo de red de relaciones parecidas a aquellas en que trabajan Lamb y Peter Reich (Reich, 1970).

Lo que se invierte en la red semántica es sociológico y particular, en tanto que lo que se obtiene es lingüístico y general. ¿Qué entiende usted por "particular", por una parte, y por "general", por la otra?

Permítame dar un ejemplo. Suponga que, en un contexto de transmisión cultural, usted se interesa por el modo en que una madre regula el comportamiento del niño. Mediante la utilización del lenguaje, ella expresa ciertas opciones conductuales abstractas, que nosotros caracterizamos luego en términos que las vinculan con algún modelo del sistema social; es decir, ella puede escoger entre distintas formas de regulación: un simple modo imperativo, un llamamiento a la posición, una súplica personal y cosas por el estilo, como en la obra de Bernstein; y cuando mostramos cómo se codifica esa opción en el lenguaje, lo que hacemos es derivar una serie de categorías lingüísticas partiendo de opciones en el sistema social. Ahora bien, en el sistema lingüístico, esas serán categorías muy generales: formas de transitividad o formas de modificación dentro de la oración nominal, por ejemplo. Empero, para llegar a ellas tenemos que pasar por una red de opciones conductuales que son sumamente específicas. Una categoría lingüística como "tipo de cláusula: proceso material, benéfico" parece (entre otras cosas) expresión de alguna opción de comportamiento que resulta sumamente específica en términos de la teoría social, como "amenaza de pérdida de privilegio". Las categorías sociológicas que estas categorías lingüísticas realizan serán muy particulares en relación con el sistema social, por derivar de contextos sociales particulares. Puede compararse con el bien conocido problema de pasar de lo "macro" en la escala de la sociedad a lo "micro" en la escala del lenguaje. El planteamiento es erróneo a mi modo de ver; el problema no es de tamaño, sino de nivel de abstracción. En cuanto al lenguaje, somos sumamente abstractos, por lo que debe considerarse que las categorías generales realizan nociones sumamente concretas y específicas en la estructura social.

Toda la dificultad radica en definir la relación, por una parte, entre el potencial de comportamiento y el potencial de significado y, por la otra, entre el potencial de significado y la gramática. Esas dos relaciones son lo que debe definir su teoría lingüística. ¿Cuáles son las distintas condiciones para una red semántica vinculada con los otros dos niveles de la teoría en general?

Yo consideraría que esas dos relaciones están definidas por el concepto de realización. La red semántica es un nivel en un sistema de codificación múltiple. Cuando se piensa en el lenguaje hay dos tendencias principales, ¿no es cierto? Hay el criterio *de la realización,* el lenguaje considerado como un sistema codificado en otro y, luego, vuelto a codificar en otro; y hay el criterio *de la combinación,* en el que se considera el lenguaje como unidades mayores constituidas por unidades menores. Desde luego, ambas relaciones se encuentran en el lenguaje, pero la gente les asigna posiciones muy variables. Si adoptamos el primer criterio, que es el criterio hjelmsleviano, podemos extender el concepto de la realización fuera del lenguaje, por lo que, lo mismo que el sistema lexicogramatical realiza al sistema semántico, el sistema semántico realiza al sistema de comportamiento o a la semiótica social. Si consideramos cualquier parte específica del sistema semántico, existen tres condiciones que debe satisfacer nuestra representación: una es que debe ligar esa parte del sistema a otras partes del mismo sistema en el mismo nivel. En otras palabras, debemos poder demostrar lo que es el potencial semántico total dentro del cual opera la serie particular de opciones que nos ocupan. Pero, al mismo tiempo, debemos poder vincularlo a los demás sistemas en ambas direcciones: tanto hacia arriba como hacia abajo, esto es, si afirmamos que hemos identificado una serie de opciones en significado, no sólo tenemos que vincularlas con otras series de opciones en significado de una manera sistemática, sino que también debemos demostrar, primero, el modo en que esa serie de opciones en significado realiza un aspecto del sistema social y, segundo, el modo en que, a su vez, es realizada en el sistema lexicogramatical. En cierto sentido, esa es una condición sumamente severa, porque si se dice que existe una opción importante de significado en situaciones de regulación social entre, por ejemplo, las desaprobaciones morales y otras formas de desaprobación, como dice Geoffrey Turner, o entre tipos imperativos y obligatorios de fijación de normas, debemos poder especificar entonces tres cosas: una, el modo exacto en que esa opción se vincula con otras opciones en significado que hayan sido establecidas; dos, el modo en que expresa opciones de comportamiento de un nivel superior; tres, el modo en que, a su vez, esa opción es realizada en la gramática. Si afirmamos que un niño puede interpretar el sistema social escuchando lo que dice su madre, entonces, supuestamente, un lingüista debería poder hacer otro tanto.

¿Cómo puede definirse entonces la disimilitud de realización entre la semántica y la gramática? En otras palabras, ¿cuál es la definición de gramática?

Bueno, no tengo una idea muy clara de las fronteras entre la lexicogramática y la semántica, suelo trabajar con lindes bastante fluidos; pero teóricamente, puede definirse diciendo que el sistema lexicogramatical es el nivel de organización interna del lenguaje, la red de relaciones de forma lingüística; y fuera del lenguaje sólo se vincula en forma indirecta, mediante una interfase. También me gustaría definirla funcionalmente, en términos de metafunciones; aunque todavía no llegamos a eso. Digamos sólo que es el nivel de organización puramente interno, el alma del sistema lingüístico.

¿Con una parte "gramatical" y una parte "lexical"?

Sí, pero, al menos desde mi punto de vista, podría concebirse de manera distinta con otros propósitos; esas partes no son verdaderamente distintas. El sistema lexicológico no es algo que encaje *a posteriori* en una serie de marcas definidas por la gramática. El léxico –si puedo volver a una definición que utilicé hace muchos años– es simplemente la gramática más delicada. En otras palabras, sólo existe una red de opciones lexicogramaticales, y a medida que éstas se hacen más y más específicas, tienden cada vez más a realizarse mediante la elección de una posibilidad lexicológica que la elección de una estructura gramatical. Pero todo es parte de un solo sistema gramatical.

¿La "sintaxis" es también un componente de la gramática?

Notará usted que evito el término *sintaxis;* por la única razón de que ha entrado en la lingüística de nuestros días procedente de 2 fuentes distintas, por lo cual posee 2 significados distintos. Por una parte, tenemos la sintaxis en el contexto de la semántica-sintaxis-pragmática, en la que se define en términos de teoría general de los signos, con base en criterios tomados de fuera del lenguaje. Por otra parte, está el contexto en que se tiene la semántica-gramática-fonética, y luego, dentro de la gramática, se tiene la división en sintaxis-morfología. Ésta constituye un sentido distinto del término, en la cual los criterios se encuentran en el propio lenguaje; la sintaxis es la parte del sistema gramatical que trata de la combinación de las palabras en oraciones o de las frases en oraciones, pero yo mismo no estoy muy convencido de la distinción lingüística tradicional entre sintaxis y morfología, al menos como fenómeno general; pienso que sólo es aplicable a ciertos lenguajes y por eso no siento necesidad de utilizar la sintaxis en ese sentido: empero, evito utilizarla en el otro sentido, a causa de la confusión entre los dos significados del término.

Me gustaría insistir en la relación entre la semántica y la gramática. ¿Es posible que una opción semántica tenga más de una realización en la gramática?

Sí. Bien, esa es una pregunta buena y franca, en mi opinión. Permítame empezar diciendo que debemos admitir teóricamente que es posible: podemos tener lo que Lamb llama *diversificación* entre niveles. Lo que esto significa es que, además de las relaciones de uno a uno en el sistema de codificación, en el que un elemento de un nivel es realizado por un elemento de otro nivel, también se pueden tener de muchos a uno y de uno a muchos. Ahora bien, nosotros hablamos aquí de uno a muchos; o sea, del fenómeno en que un elemento del sistema semántico es realizado por más de uno en el sistema lexicogramatical; entonces, en primer lugar, debemos admitir teóricamente que eso sucede, que hay variación libre en el sistema gramatical, con un significado realizado por 2 o más formas, pero entonces yo añadiría que debemos ser recelosos siempre que encontremos eso, porque generalmente sucede que la distinción en el sistema lexicogramatical efectivamente expresa una distinción en el sistema semántico más delicado que aún no captamos. En otras palabras, no vayamos tan lejos como para negar la libre variación, pero seamos sumamente recelosos ante cualquier ejemplo real de ella, porque con suma frecuencia ocurre que existe una distinción más sutil o más "delicada" que está siendo expresada de esa manera.

¿Podemos ir tan lejos como para decir que el sistema gramatical es "arbitrario" en cuanto a las diferencias de significado?

¿Qué entiende usted por arbitrario?

En el sentido saussuriano, la relación entre "signifiant/signifié" es arbitraria. No hay isomorfismo entre ambos niveles. Eso parece ser importante porque en la semántica generativa toda diferencia sintáctica significa al mismo tiempo una diferencia semántica. Allí no existe relación arbitraria entre sintaxis y semántica.

Bueno, yo me inclinaría por convenir en eso. Cuando hablamos de la arbitrariedad del signo, nos referimos a la relación contenido/expresión saussuriana; pienso que todo lingüista estará de acuerdo en que hay arbitrariedad a ese respecto; pero creo que en todo el sistema lingüístico sólo hay ese punto en que pueda hablarse de arbitrariedad: es decir, en la línea que traza Hjelmslev entre el contenido y la expresión. Las relaciones a través de esa línea son arbitrarias; debemos aceptarlo, pero si consideramos la relación entre semántica y gramática, todo lo cual cae dentro del contenido de Hjelmslev, yo diría entonces que no es arbitrario. Considere una estructura gramatical; es una configuración de papeles, o de funciones, si usted quiere, cada una de las cuales deriva de alguna opción en el sistema semántico, no de una a una, sino como un todo; tomemos un ejemplo del lenguaje infantil: el niño dice *agua abrir,* con lo cual quiere decir "quiero que sea abierta la llave del agua", eso lo vinculamos con algún significado o alguna función general para la que el niño utiliza el lenguaje, en este caso, la satisfacción de un deseo material. Podemos apreciar que la estructura gramatical representa eso muy claramente: consiste en dos elementos, uno que identifica el objeto de deseo, esto es, el *agua,* y otro que especifica la naturaleza de la solicitud, esto es, *abrir.* Nosotros expresamos lo anterior mediante marbetes estructurales. Es claro que, aquí, la estructura gramatical es una configuración no arbitraria de elementos que, tomados en conjunto, representan la función para la cual se utiliza el lenguaje, y cada uno de los cuales desempeña un papel particular dentro de esa función. Permítame mencionar de paso que eso lo dijo Malinowski (1923), al señalar que las estructuras elementales del lenguaje del niño representaban muy claramente las funciones para las que servía el lenguaje. Estoy de acuerdo, pero yo iría más allá y diría que esa también es una propiedad del lenguaje adulto: si considera usted una estructura gramatical, por ejemplo, una estructura de transitividad que nosotros representamos en términos de categorías como agente, proceso y meta, o una estructura modal, en términos de un elemento modal, que consiste en sujeto más finitud, y de un elemento residual o "proposicional", cada una de esas estructuras representa una configuración que deriva, en conjunto, del nivel semántico del que es realización. Así, en ese sentido, yo estimaría que el sistema lingüístico no es arbitrario en ese punto; la arbitrariedad se presenta simplemente en la relación entre el contenido y la expresión.

¿Es posible vincular todo lo dicho por usted acerca del campo de la lingüística, y acerca de las relaciones entre comportamiento, significado y gramática, con el aspecto "funcional" de su teoría del lenguaje?

Sí. Podría aceptar la etiqueta de "funcional" y me parece que el punto que acabamos de discutir es un excelente ejemplo. Considere usted cualquier oración en lenguaje adulto, por ejemplo, en inglés "Balbus built a wall" ("Balbus construyó una pared"). Tomando lo que acabo de decir, eso representa una configuración de papeles o funciones sintácticas, una configuración que no es arbitraria, dado que representa muy claramente el significado de la oración como una serie de opciones en el sistema semántico.

Podemos ir más allá y decir que esa oración incluye simultáneamente diversas estructuras; en esa oración están representadas cuando menos 3 –limitémonos a 3– diferentes configuraciones estructurales, cada una de las cuales corres-

ponde a una función distinta del lenguaje: por una parte hay una estructura de transitividad en ella; podríamos caracterizar esa estructura como Agente + Proceso + Meta o resultado; esta configuración representa la función del lenguaje que expresa un contenido, lo que yo prefiero llamar función *ideacional:* el lenguaje que expresa la experiencia del hablante del mundo exterior, y de su propio mundo interior, el mundo de su propia conciencia. Pero, por otra parte, esa cláusula también tiene estructura en el sentido modal, lo que representa eso que yo llamaría función *interpersonal* del lenguaje, el lenguaje como expresión de relaciones entre participantes en la situación, y la propia intrusión del hablante en ella; así, la cláusula consiste simultáneamente de un elemento *modal* más un elemento *residual.* El elemento modal expresa el papel particular que el hablante ha querido adoptar en la situación y el papel o las opciones de papeles que ha decidido asignar al oyente. Al propio tiempo, la cláusula tiene una tercera configuración estructural, en términos de un *tema* o una *rema,* que es su estructura como mensaje en relación con el proceso de comunicación total: la que expresa su importancia operativa, si usted quiere. Lo que quiero señalar es esto: las 3 configuraciones estructurales –y estaría yo dispuesto a agregar una o 2 más– son igualmente semánticas; todas son representaciones del significado de esa cláusula en lo tocante a sus diferentes funciones, las funciones a las que he llamado *ideacional, interpersonal* y *textual.* Así, la estructura no es arbitraria en ninguno de esos casos, eslabonando con lo que decíamos antes.

¿Hay alguna diferencia entre la tipología de los "usos" del lenguaje y la tipología de las "funciones" del lenguaje? Me parece que usted define la "función" como un área discreta de potencial de significado formalizado.

Así es. Me gustaría establecer una distinción entre *función* y *uso,* como usted sugiere, y un poco en esos términos. En cuanto al lenguaje adulto, es posible hablar de *usos* del lenguaje, por lo que yo entendería simplemente la selección de opciones dentro del sistema lingüístico en el contexto de tipos de situación reales: el *uso* en su sentido cotidiano informal. En ese sentido, *uso* es un concepto valioso; pero no podemos enumerar verdaderamente los usos del lenguaje de una manera muy sistemática: en lo que más podemos acercarnos es en algún concepto de tipos de situación, de los que los contextos socializadores críticos de Bernstein serían un ejemplo. Ahora bien, yo distinguiría entre eso y *función,* porque todo el sistema de lenguaje adulto está organizado en torno a un pequeño número de componentes funcionales; es decir, el sistema lingüístico está formado por muy pocas series de opciones muy grandes, teniendo cada serie fuertes restricciones internas pero débiles restricciones externas. Por "fuertes restricciones internas" quiero decir que hay

un gran condicionamiento del medio sobre la opción: si usted hace cierta selección en un sistema dentro de esa serie de opciones, eso determinará hasta cierto punto la selección que usted hace en otros sistemas dentro de la misma serie; en tanto que las restricciones externas son débiles, es decir, la selección no afecta las elecciones que usted hace en las demás series de opciones.

Tiene usted el ejemplo de la estructura de la cláusula. Hay una serie de opciones en *transitividad* que representan el tipo de procesos a que usted se refiere, los papeles participantes en ese proceso y así sucesivamente. Esa es una serie de sistemas rígidamente organizada, donde cada uno de ellos engrana con todos los demás. Y hay otra serie de opciones, las de *modo,* vinculadas a la asignación de papeles verbales por parte del hablante para sí y para el oyente, y así sucesivamente; allí, una vez más, los sistemas están organizados rígidamente en el aspecto interno; pero hay poca restricción mutua entre la transitividad y el modo. Lo que usted selecciona en la transitividad difícilmente afecta a lo que usted selecciona en el modo, o viceversa. Ahora bien, ¿cuales son esos componentes? Fundamentalmente, son los componentes del sistema lingüístico que corresponden a las funciones abstractas del lenguaje, a lo que yo he llamado *metafunciones,* áreas de potencial de significado que inherentemente están implícitas en todos los usos del lenguaje; son las que he llamado ideacionales, interpersonales y textuales: funciones generalizadas que, por decirlo así, se han constituido en lenguaje, por lo que forman la base de la organización de todo el sistema lingüístico.

¿Identificaría usted la "función" de lenguaje con la "estructura" de lenguaje?

¿Puedo hacer aquí una distinción entre dos usos del término *estructura?* *Estructura* puede utilizarse en un sentido que es más o menos sinónimo de *sistema,* en el cual *estructura de lenguaje* significa, en efecto, sistema lingüístico. He estado evitando utilizar el término *estructura* en ese sentido, para evitar confusiones; así es que permítame hablar primero de *función* y de *sistema.* El sistema lingüístico es funcional tanto en origen como en orientación, por lo que, con el fin de entender la naturaleza del sistema lingüístico tenemos que explicarlo como si hubiera evolucionado en el contexto de esa serie de funciones básicas. Sistema no es idéntico a función, sino que, más bien, el sistema lingüístico está organizado en torno a la serie de funciones abstractas del lenguaje. Creo que es cierto en el sentido filogenético de la evolución del lenguaje; estoy convencido de que es cierto en el sentido ontogenético, en el desarrollo del lenguaje por un niño. En otras palabras, la naturaleza del sistema lingüístico es tal que tiene que ser explicada en términos funcionales.

El otro sentido de estructura es el más estricto, el sentido firthiano, en que la estructura es la categoría abstracta para la representación de relaciones sintagmáticas en el lenguaje. Aquí diría yo que *función* y *estructura* también son conceptos distintos y que, con objeto de vincularlas tenemos que pensar en la *función* en su otro sentido de funciones estructurales o papeles, como Agente, Actor, Sujeto, Tema y lo demás. Una estructura lingüística es entonces una configuración de funciones, pero eso es la *función* en un sentido diferente, aunque en última instancia ambas estén vinculadas.

¿No es acaso que usted utiliza una definición extrínseca de "función"? También hay otra definición en el sentido hjelmsleviano en que "función" no es sino relación intersistemática. Su definición es una definición extrínseca de "función".

Sí; en el primer sentido, defino *función* extrínsecamente. No utilizo el término en su sentido hjelmsleviano técnico, pero creo que existe un nexo importante entre ese sentido extrínseco y el segundo sentido a que me acabo de referir, *función* utilizada en la designación de funciones gramaticales distintas de las clases o las categorías gramaticales. Esa noción de función se refiere a un elemento de estructura considerado como un papel en la configuración estructural total. Existe una relación entre ese significado de función y el sentido extrínseco en que yo utilizo el término: en el sentido de papeles, las funciones gramaticales son derivables de las funciones extrínsecas del lenguaje.

La categoría de función es muy clásica en la teoría lingüística y ha sido utilizada desde tiempos de Saussure y Hjelmslev. Supongo que la escuela de Praga estuvo inspirada y fascinada por el esquema de Bühler de las diferentes funciones del lenguaje (Bühler, 1934; Vachek, 1966). *¿Cree usted que el esquema de Bühler sea todavía válido, o que la definición de Bühler de la función expresiva, la función conativa y la función referencial del lenguaje sea válida todavía?*

Creo que lo es hasta cierto punto; pero recuerde que Bühler no intenta explicar la naturaleza *del sistema lingüístico* en términos funcionales; él utiliza el lenguaje para investigar algo más, su interés está, si usted quiere, en la psicolingüística, y podría comparársele, por ejemplo, con la teoría funcional del lenguaje de Malinowski, que también se orienta hacia el exterior del lenguaje, aunque en otra dirección, la etnográfica o sociolingüística como ahora se le llamaría. Yo consideraría ambos criterios enteramente válidos en términos de sus propios propósitos, pero yo mismo desearía adoptar un sistema de funciones un tanto distinto (aunque relativo), a fin de orientarlo hacia el interior para explicar la naturaleza del sistema lingüístico. La definición sigue siendo extrínseca, pero el propósito es intrínseco. Puedo explicar de manera muy simple la relación entre el marco funcional que yo utilizo y el de Bühler. Mi propia función *ideacional* corresponde muy cercanamente a la función *representativa* de Bühler, salvo que dentro de ella yo quiero introducir una distinción más entre *experiencia* y *lógica,* que corresponde a una distinción fundamental dentro del propio lenguaje. Mi propia función *interpersonal* corresponde más o menos a la suma de las funciones *conativa* y *expresiva* de Bühler, porque éstas no se distinguen en el sistema lingüístico. Luego, yo necesito añadir una tercera función, es decir, la función *textual,* que no encontrará usted ni en Malinowski ni en Bühler, ni en ningún otro autor, porque es intrínseca al lenguaje: es la función de crear texto que tiene el lenguaje, de vincularse a sí mismo con el contexto: con la situación y el texto precedente. Así tenemos la función *observador,* la función *intruso* y la función *pertinencia,* para utilizar el marco terminológico que a veces me resulta útil como explicación. Para mí, la importancia de un sistema funcional de ese tipo radica en que puede utilizarse para explicar la naturaleza del lenguaje, porque se encuentra que, en realidad, el lenguaje está estructurado de acuerdo con esas tres dimensiones; así, el sistema es como si fuera extrínseco e intrínseco al mismo tiempo, está concebido para explicar la naturaleza interna del lenguaje, a modo de vincularlo con su entorno exterior.

¿Podría usted dar una breve explicación de lo que entiende por función "lógica" y función "experiencial" del lenguaje?

Dentro de la función ideacional, el sistema lexicogramatical incluye una clara distinción entre un componente experiencial y un componente lógico en términos de los tipos de estructura mediante los que éstos se realizan. La función *experiencial,* como su nombre lo indica, es la función de "contenido" del lenguaje; es el lenguaje como expresión de los procesos y de otros fenómenos del mundo exterior, incluso el mundo de la propia conciencia del hablante, el mundo de los pensamientos, de los sentimientos y así sucesivamente. En el sistema lingüístico, el componente *lógico* se distingue por el hecho de ser expresado mediante estructuras recursivas, en tanto que todas las demás funciones se expresan mediante estructuras no recursivas, es decir, el componente lógico es aquel que se representa en el sistema lingüístico en forma de parataxis e hipotaxis, incluso mediante relaciones como la coordinación, la aposición, la condición y el discurso indirecto. Estas son las relaciones que constituyen la lógica del lenguaje natural; incluyen a aquellas que derivan de la naturaleza del propio lenguaje: obviamente, el *discurso reseñado* constituye un ejemplo, siendo otro la aposición, la relación "es decir". Creo que es necesario distinguir lo lógico de lo experiencial, en parte porque los significados lógicos son claramen-

te distintos en su realización, por tener exclusivamente ese modo recursivo lineal de expresión, y en parte porque se puede demostrar que el elemento lógico en el sistema lingüístico, aun siendo de origen ideacional, en tanto que deriva de la experiencia del hablante con el mundo exterior, una vez que se constituye en lenguaje se hace neutro con respecto a las demás funciones, de modo que todas las estructuras, sea cual fuere su origen funcional, pueden haber constituido en ellas estructuras internas de una naturaleza lógica.

¿Es idéntica la función "ideacional" a la función "referencial" del lenguaje?

Bueno, me parece que incluye la función referencial, pero que es más general. Depende de la amplitud con que se utilice el término *referencial.* Ciertamente es más general que la definición estricta de función referencial, pero podría considerarse equivalente a la referencial en el sentido en que Hymes utiliza el término, siempre que se señale que tiene dos subcomponentes, el experiencial y el lógico: no estoy muy seguro de dónde sitúa Hymes el elemento lógico en el sistema lingüístico. Hymes (1969) establece una distinción básica entre referencial y socioexpresivo; tal como yo la entiendo, su función *referencial* correspondería muy aproximadamente a mi función *ideacional,* teniendo en cuenta esa duda acerca de la lógica, y su función *socioexpresiva* a mi función *interpersonal.*

¿Es posible en su teoría lingüística elaborar una "jerarquía" de funciones o es suficiente establecer la "taxonomía" de las funciones?

Claro, lo último. No me gustaría imponer una jerarquía de funciones, porque creo que sólo puede haber jerarquía a propósito de investigaciones determinadas. Es notable que aquellos cuya orientación es primordialmente psicolingüística sean proclives a dar primacía a la función ideacional, en tanto que para aquellos cuya orientación es primordialmente sociolingüística las preferencias son cuando menos iguales y posibles en el otro sentido: podría darse primacía a la función interpersonal. Eso podría reflejarse en la dirección de derivación; si, por ejemplo, se estuviera trabajando con una semántica generativa de bases funcionales, bien pudiera ser que con propósitos sociológicos o, más bien, "inter-organismos", nuestro componente generativo fuese la función interpersonal, en tanto que para una semántica con mayor orientación psicológica, "intra-organismos", el componente generativo sería, como generalmente es en la semántica generativa, el ideacional.

Creo que esa cuestión de la jerarquía de las funciones es sumamente importante al hablar de lingüística en la actualidad. Por ejemplo, pienso en la complicación chomskiana de la función "expresiva" del lenguaje. Chomsky define el lenguaje como expresión de pensamiento y a él no le gustaría ver subrayadas las características más comunicativas de la estructura semántica del lenguaje. ¿Qué piensa usted del hincapié en la función expresiva del lenguaje?

Me parece inútil aislar cualquier función como fundamental. Yo tengo en gran parte un criterio orientado hacia una meta y puedo darme cuenta de que, para ciertos tipos de investigación, puede ser útil separar una función y no otra como fundamental, pero personalmente no me parece útil. A mí me parece importante conceder la misma preponderancia a todas las funciones en el sistema lingüístico. Además, señalaría que nuestra perspectiva tradicional de la gramática no se orienta tan exclusivamente hacia la función ideacional como en ocasiones parece suponerse; por ejemplo, todo el sistema modal en gramática, la diferencia entre indicativo e imperativo y, dentro del indicativo, entre declarativo e interrogativo, es toda un área de la gramática que nada tiene que ver con el componente ideacional. No es referencial en absoluto; es puramente interpersonal, vinculada con la función socio-interactiva del lenguaje. Es el hablante que adopta cierto papel en la situación discursiva; eso se ha constituido en nuestra interpretación de la gramática y no veo razón para apartarnos de ella y considerar el significado social del lenguaje como una especie de extra optativo.

¿Diría usted que es sumamente periférica?

No creo que sea periférica en absoluto. No creo que podamos hablar de las funciones en esos términos de *centrales* y *periféricas.* Si usted quiere un modelo de la producción del discurso, yo diría que los significados en todas las funciones se generan simultáneamente y se proyectan los unos sobre los otros; no que decidamos antes que nada respecto del contenido y que luego lo metamos en una máquina de interacción para decidir si hacemos de él una aseveración o una pregunta. (Evito utilizar el término *expresiva* en este planteamiento simplemente porque existe cierta confusión entre *expresiva* que significa la expresión del pensamiento y *expresiva* en el sentido más habitual que le da Bühler, que es no representativo y que corresponde a la utilización que le da Hymes en *socio-expresiva.)*

¿Podemos decir que la función comunicativa es una especie de superfunción o de macrofunción, y que las demás funciones que usted mencionó son subfunciones de la función comunicativa?

Una vez más, eso me sería insatisfactorio. Quisiera insistir –aunque señalando siempre que es simplemente con los propósitos de los tipos de investi-

gación que me interesan personalmente– en que la función ideacional y la función interpersonal ocupan la misma posición. La función textual puede distinguirse de ellas en que es una función capacitadora intrínseca al lenguaje; pero, en cuanto a aquellas dos, no me parece que ninguna sea más totalizadora que la otra. Las tres podrían llamarse *metafunciones* –*meta* más que *macro*– siendo lo importante que todas son *abstractas;* todas representan funciones del lenguaje *incorporadas al sistema lingüístico.* Notará usted que me protejo ligeramente de su pregunta, porque no estoy muy seguro de cómo vincular esas funciones con lo que usted llama la "función comunicativa".

Pero eso depende de la definición que usted dé sobre la naturaleza del lenguaje. ¿Considera usted el lenguaje antes que nada como "comunicación" o como un sistema isomórfico de relaciones lógicas?

Ciertamente no como un sistema isomórfico de relaciones lógicas. Supongo que lo veo entonces como comunicación, aunque más bien diría que considero el lenguaje como un *potencial de significado.* Es una forma de semiótica humana, a decir verdad, la forma más importante de *semiótica humana,* y, como tal, yo quiero caracterizarlo en términos del papel que desempeña en la vida del hombre social; o, lo que es lo mismo en términos más abstractos, considero el sistema lingüístico como un componente –uno esencial– del sistema social.

Me parece necesario decir que el hablante y el oyente poseen cierto "conocimiento" de las funciones del lenguaje. ¿Podría usted especificárnoslo?

Creo que queda ciertamente explícito en lo que digo, pero yo no recurriría a esa formulación.

¿Por qué?

Porque introduce un nivel de discurso que resulta innecesario en este contexto. Ciertamente es verdad que para que un hablante y un oyente obren entre sí lingüísticamente deben poseer ese conocimiento, pero sólo sabemos que poseen dicho conocimiento porque los vemos obrar entre sí. Si, por consiguiente, es posible describir la interacción en la forma que he mencionado con anterioridad, esto es, como realización de un sistema de potenciales, entonces se hace innecesario introducir otro nivel, el nivel del conocimiento; esto no sería válido, por ejemplo, respecto de la obra de Lamb: menciono a Lamb porque lo que él hace resulta enteramente compatible con lo que yo hago; tenemos premisas muy parecidas acerca del lenguaje, pero diferimos precisamente en que él considera primordialmente el lenguaje desde el punto de vista intra-organismos y yo de la otra manera. Desde luego, para Lamb, todo consiste en descubrir qué es lo que el hablante tiene en mente, por tanto, él trata de caracterizar el conocimiento a que usted acaba de referirse (Lamb, 1971, 1974), pero yo no, yo trato simplemente de caracterizar la interacción humana y resulta innecesario querer interponer un componente de lo que el hablante-oyente sabe en el marco descriptivo total.

Una teoría funcional como la suya ¿es una teoría del lenguaje como "sistema lingüístico", lo mismo que la "langue" saussuriana? Creo que su teoría del lenguaje es un paso en contra de las muy clásicas dicotomías de "langue"/"parole" o de "capacidad"/"actuación" y así sucesivamente.

Sí. Es cierto que yo encuentro poca utilización para esas dicotomías, aunque debo señalar que esa idea está muy lejos de ser original para mí. Mi antiguo maestro, Firth, también las criticó de manera muy persuasiva en algunos de sus propios trabajos (Firth, 1957, esp. capítulo 16); él decía que encontraba innecesario operar con "dualidades como" mente/cuerpo, mentalismo/mecanismo, palabra/idea. Yo concordaría con Firth, una vez más, diciendo siempre que todo depende del propósito con el que se considera el lenguaje. Lo dijo con anterioridad, porque, para los que por el momento llamaremos propósitos lingüísticos, es necesario minimizar la distinción entre lo que es *gramatical* y lo que es *aceptable.* Me parece que si lo expongo de otra manera quedará claro este punto. Siempre habrá *idealización* en cualquier estudio de la lengua o, a decir verdad, en cualquier investigación sistemática. El problema es que aquí necesitamos reducir el nivel de idealización, hacerlo tan bajo como sea posible, a fin de poder entender los procesos de interacción, el tipo de fenómenos estudiados desde un punto de vista etnometodológico por Sacks, Schegloff y otros (por ejemplo, Schegloff, 1971; Sacks *et al.,* 1974). Tenemos que imponer a los hechos un bajo grado de idealización que sea compatible con una investigación sistemática, en otras palabras, eso significa que lo que es gramatical se define como lo que es aceptable. No existe distinción entre lo uno y lo otro, de lo que también se sigue que no hay lugar para una distinción entre capacidad y actuación o entre *langue* y *parole,* porque la única distinción que subsiste es la de *real* y *potencial* de los que aquélla es la realización.

¿Qué significa su aseveración de que: "A fin de entender la naturaleza del lenguaje, es necesario partir de consideraciones sobre su uso"?

Ah sí, ese es un aspecto muy pertinente aquí y nos hace volver a lo que yo decía con anterioridad. Creo que la utilización del lenguaje puede definirse precisamente en esos términos, es decir, como la realización de un potencial; ahora bien, nosotros queremos entender *el lenguaje en uso.* ¿Por qué? En par-

te, con el fin de abordar la cuestión del modo en que el lenguaje cotidiano ordinario trasmite los modelos esenciales de la cultura: sistemas de conocimiento, sistemas de valores, estructura social y muchos otros. ¿Cómo tratamos de entender el lenguaje en uso? Considerando lo que el hablante dijo contra el antecedente de lo que podría haber dicho pero que no dijo, como lo real en el *entorno* de lo potencial; por tanto, el entorno se define paradigmáticamente: utilizar el lenguaje significa optar en el entorno de otras opciones. Daré entonces el paso siguiente y diré que, cuando investigamos la naturaleza del sistema lingüístico considerando el modo en que esas elecciones que hace el hablante se vinculan entre sí dentro del sistema, encontramos que esa estructura interna está a su vez determinada por las funciones para las cuales se utiliza el lenguaje, consiguientemente, por los componentes funcionales de que hablábamos. Entonces tenemos que dar un paso más y preguntar por qué el sistema lingüístico ha evolucionado de esa manera, dado que, como hemos visto, los componentes funcionales abstractos, aunque vinculados a la serie de usos concretos del lenguaje que encontramos realmente en situaciones reales, son distintos de ella, eso se puede abordar mejor mediante estudios del desarrollo del lenguaje, mediante el estudio del modo en que el niño aprende el sistema lingüístico. Cuando lo consideramos desde un punto de vista funcional, creo que encontramos una especie de respuesta a la pregunta sobre por qué el sistema lingüístico evolucionó en contextos de uso.

¿No es el estudio de la adquisición del lenguaje en el niño una especie de lingüística diacrónica?

Sí, en cierto sentido, creo que lo es, aunque me parece que hemos de ser cautelosos en ese punto. Yo me he interesado por el desarrollo del lenguaje en el niño desde un punto de vista funcional, y creo que así se adquieren muchísimos conocimientos sobre la naturaleza del *sistema* lingüístico y sobre el modo en que puede haber evolucionado, pero creo que se debe ser precavido y decir simplemente cómo "puede" haber evolucionado. No podemos dar por sentado que la ontogenia refleja la filogenia, todo lo que podemos decir es que, cuando estudiamos el modo en que un niño aprende el sistema lingüístico, desde el punto de vista funcional, obtenemos una imagen que *podría* ser una imagen del modo en que ha evolucionado el lenguaje humano. Algo muy interesante que sucede, o que al menos sucedió en el caso del niño que yo estaba estudiando, es que primeramente se le ve en la creación de su propio lenguaje, de acuerdo con lo que presumiblemente es un modelo filogenético; luego se produce una discontinuidad sumamente repentina –al menos, una discontinuidad en la expresión, y lo que es más importante, en la naturaleza

del propio sistema– cuando el niño, por decirlo así, se encoge de hombros y dice: mira, es demasiado trabajo volver a crear todo el lenguaje humano desde el principio; ¿por qué no habría de decidirme por el lenguaje ya hecho que oigo a mi alrededor? Y entonces pasa al sistema del adulto.

Un modo de estudiar lingüística podría ser observando cómo aprende la gente a significar. "Learning how to mean" *es exactamente el título de uno de sus trabajos. Es un estudio del lenguaje del niño, y del desarrollo y la adquisición del lenguaje, temas que están muy de moda en nuestros días. ¿Podría usted decirme lo que ese estudio sobre el aprendizaje de cómo significar tiene que ofrecer a la lingüística general?*

Una vez más, considero eso desde una perspectiva funcional. En los últimos 10 ó 15 años, se ha estudiado mucho el desarrollo del lenguaje, pero, sobre todo, la adquisición de la sintaxis considerada desde un punto de vista psicolingüístico, que es complementario, una vez más, de una perspectiva "sociosemántica". Para mí, al parecer hay aquí dos aspectos que deben subrayarse: uno, ¿cuál es la *ontogénesis* del sistema, en la etapa inicial, antes de que el niño adopte la lengua materna?; el otro es: ¿cuáles son las estrategias mediante las cuales un niño pasa a la lengua materna y deviene lingüísticamente adulto? En este punto, yo sólo señalaría dos cosas: creo que estudiando el lenguaje del niño se obtiene un conocimiento muy bueno de la función y del uso (que, como he dicho, son sinónimos para el niño muy pequeño); podemos postular un número muy reducido de usos, o de funciones, para los que el niño crea primeramente un sistema semiótico; yo lo he probado en relación con un sujeto y puede verse que el niño crea un potencial de significado con sus propios recursos vocales, en el que los significados se vinculan de manera muy específica con cierta serie de funciones a las que suponemos generales para todas las culturas. Por ejemplo, el niño aprende que el lenguaje puede utilizarse con una función reguladora para lograr que la gente haga lo que él quiere; y, dentro de esa función, aprende a expresar un pequeño número de significados, construyendo un sistema de pares de contenido/expresión, donde la expresión se deriva exclusivamente de sus propios recursos. El niño crea un lenguaje, en términos funcionales; luego, en un momento dado, renuncia a ese camino. En el caso que yo estudié, el niño abandonó el proceso de creación de un lenguaje en la etapa en que ya tenía un potencial de alrededor de 4 ó 5 funciones, con un total de unos 50 significados, más o menos 50 elementos en el sistema. De cualquier manera, esa etapa se presenta cuando conmuta y empieza a adoptar el sistema adulto. Así es que hay una discontinuidad en la expresión; pero no hay discontinuidad en el contenido,

porque, para empezar, proyecta las expresiones del sistema adulto en su propio marco funcional. A mí me parece que lo hace mediante una separación gradual de las dos nociones de función y uso; por una parte, los usos originales del lenguaje se dilatan, a medida que él utiliza el lenguaje de maneras nuevas y diferentes, pero, al mismo tiempo, incorpora ese marco funcional en el propio sistema lingüístico. He tratado de describir cómo lo hace: básicamente, creo que lo logra mediante la interiorización de una distinción fundamental entre usos pragmáticos del lenguaje, aquellos que exigen una respuesta, y que representan un modo de participar en la situación, y los que yo llamo usos "matéticos" del lenguaje, aquellos que no piden una respuesta sino que representan más bien un modo de observar y de aprender a medida que se observa. Ahora bien, unos y otros provienen de su propia serie original de funciones muy concretas, aunque se tornen en componentes funcionales del propio sistema lingüístico, en la función interpersonal y la función ideacional de que hablábamos con anterioridad.

¿Son ambientales las causas de ese cambio?

Considero que son ambientales con bases biológicas. Las condiciones biológicas deben satisfacerse, debe haberse alcanzado el nivel de maduración. Dado ese nivel de maduración, buscaría yo entonces causas ambientales en el sistema social. No quiero entrar en discusiones respecto de los mecanismos psicolingüísticos involucrados, porque no creo que eso suponga ninguna perspectiva psicolingüística particular.

¿No es aquí su punto de vista demasiado conductista?

No, yo diría que enfáticamente no es conductista. Siempre me ha parecido, y en eso me apego de nuevo a Firth, que los modelos conductistas no explicarán la interacción lingüística ni el desarrollo del lenguaje. Existe la curiosa idea de que si se atribuye una función importante al entorno cultural en el aprendizaje de la lengua se es conductista; no hay absolutamente relación lógica. Quizás debiéramos echar por tierra la mentira de la *alimentación desestructurada.* Durante los últimos años se ha propagado el mito de que el niño debe poseer una capacidad específica innata para aprender el lenguaje, una gramática interior, porque los datos a que está expuesto son insuficientes para explicar el resultado. Ahora bien, eso no es cierto. El lenguaje a su alrededor es fantásticamente rico y está demasiado estructurado; Labov (1970a) lo ha dicho y está por completo en lo cierto. En absoluto es necesario postular un sistema de aprendizaje que posea esas propiedades lingüísticas marcadamente específicas. Eso no significa que sea erróneo; significa que es innecesario. Aquí, quiero distinguir muy claramente entre el modelo psicológico particular que usted emplea y las condiciones funcionales del aprendizaje de la lengua. Éstas no se presuponen entre sí en modo alguno; lo que yo hago es simplemente estudiar el desarrollo del lenguaje infantil desde una perspectiva de acción mutua, y eso nunca ha tenido nada que ver con las teorías conductistas de la psicología.

¿Cómo nos conduce ese punto de vista del desarrollo del lenguaje en el niño a una perspectiva sociosemántica del lenguaje?

En primer lugar, señala el hecho de que un niño que aprende el lenguaje aprende "cómo significar"; es decir, desarrolla un potencial semántico respecto de una serie de funciones del lenguaje que, en última instancia, son funciones sociales, representan modos de interacción entre el niño y los demás, así, el niño aprende a obrar lingüísticamente con carácter recíproco, y el lenguaje se transforma para él en un conducto primordial de socialización, porque esas funciones están definidas por los contextos sociales, en el sentido de Bernstein, como he dicho con anterioridad. Por tanto, la semántica del niño es funcionalmente específica; lo que él desarrolla es una "semántica social", en el sentido de que constituye un potencial de significado vinculado a una serie particular de funciones sociales primarias. Y, en segundo lugar –aunque sea algo estrechamente afín– es, sobre todo, mediante una perspectiva de desarrollo como podemos concretar la noción de lenguaje como parte de la semiótica social: el concepto de cultura como un sistema de significados, con el lenguaje como una de sus realizaciones.

¿Podría explicar usted más concretamente su hipótesis acerca del origen funcional del lenguaje? ¿Cómo es el sistema de funciones en esa primera etapa del desarrollo del lenguaje en el niño?

Yo sugerí que en esa primera etapa el niño aprende: la función *instrumental,* que es la función "yo quiero" del lenguaje, el lenguaje utilizado para satisfacer una necesidad material; la función *reguladora,* que es la función de "haz lo que te digo", el lenguaje utilizado para dar órdenes a las personas a su alrededor; la función *interactiva,* "tú y yo", que es el lenguaje utilizado para la acción recíproca con otras personas; la función *personal,* "aquí estoy", que es el lenguaje utilizado como expresión de la propia unicidad del niño; la función *heurística* se presenta poco después, y es el lenguaje como medio de explorar el medio, la función de "dime por qué" del lenguaje; y, finalmente, la función *imaginativa,* "finjamos", que es verdaderamente el lenguaje para la creación de un entorno propio. En el caso del sujeto particular con

quien trabajé, esas 6 funciones habían aparecido en su protolenguaje: había desarrollado un sistema semiótico con respecto a las 6 funciones, sin tomar absolutamente nada del lenguaje adulto; los elementos del sistema fueron por entero invención suya.

Luego, llegó un momento en que conmutó y en que, por decirlo así, renunció a su propio sistema especial, en favor del inglés. Simultáneamente, con esa conmutación, fuera de su gama original de funciones, generalizó esa oposición funcional demasiado general entre lo que yo he llamado función *pragmática* y función *matética*. Con ese niño, la distinción fue bastante clara, porque desarrolló una interesante estrategia propia, con carácter absolutamente consistente: utilizaba una entonación ascendente para todas las expresiones pragmáticas y una descendente para todas las matéticas. Así es que sabía con exactitud lo que hacía: utilizaba el lenguaje como un intruso, exigiendo una respuesta ("quiero algo", "haz algo", etc.) y haciéndolo en un tono ascendente; o bien utilizaba el lenguaje como observador, sin exigir respuesta alguna (con significados de observación, de recordatorio o de predicción), para lo cual empleaba un tono descendente. La función pragmática evolucionó aquí claramente a partir del uso instrumental y del uso regulador del lenguaje; la función matética evolucionó de una manera que resultaba mucho menos clara; se necesitó mucho tiempo para reconstruir su evolución, pero creo que proviene de la función personal y de la función heurística. El lenguaje se utiliza primeramente para identificar al yo, en contraposición con el entorno; luego se utiliza para explorar el medio y, de la misma manera, para explorar el yo. Ese niño estableció una bonita diferencia entre el tono ascendente para la función pragmática, o función de "hacer", y el tono descendente para la función matética o función de "aprender".

La etapa siguiente, el lenguaje adulto, a diferencia del protolenguaje del niño, le brinda la posibilidad de significar más de una cosa a la vez. Entonces llega el momento en que esas funciones son incorporadas al propio sistema lingüístico, bajo la forma sumamente abstracta de las metafunciones que he mencionado con anterioridad: la función pragmática en la función interpersonal del sistema lingüístico y la función matética en la función ideacional de dicho sistema. En tanto que en la primera etapa las funciones se limitan a una relación de "ya... ya" –el niño utiliza el lenguaje *ya* para esto, *ya* para aquello– la belleza del sistema lingüístico adulto radica en que él puede hacer más de una cosa a la vez; a decir verdad, *debe* hacer más de una cosa a la vez, porque entonces, en la etapa adulta, cada vez que abre la boca es tanto observador como intruso al mismo tiempo; y esa es la razón por la que el lenguaje humano evolucionó interponiendo entre el significado y el sonido un nivel formal

de estructura gramatical, porque es la estructura gramatical la que permite que las diferentes funciones se proyecten unas sobre otras en una especie de *polifonía*. Recurro a esa metáfora porque, en la música polifónica, las diferentes melodías se proyectan unas sobre otras, de modo que cualquier acorde particular es al mismo tiempo un elemento en varias melodías diferentes. Del mismo modo, en el lenguaje adulto, cualquier elemento del sintagma –por ejemplo, una palabra– desempeña al mismo tiempo un papel en varias estructuras diferentes. Ahora bien, eso no puede hacerse sin una gramática. El sistema del niño es un sistema de dos niveles: posee un contenido y posee una expresión, y el sistema adulto es un sistema de tres niveles; el del contenido, el de la forma y el de la expresión.

Entonces ¿esa pluralidad funcional constituye la diferencia entre el lenguaje adulto y el lenguaje infantil?

Sí, eso es lo que quiero decir con pluralidad funcional: que cualquier expresión en el lenguaje adulto opera en más de un nivel de significado a la vez. Ésa es la diferencia fundamental entre el lenguaje adulto y el lenguaje del niño.

Todo lo que usted ha dicho hasta el momento prueba que su criterio respecto del alcance de la lingüística difiere considerablemente de los criterios a que estamos acostumbrados en otras diversas tendencias. Quizás sea ésta una buena ocasión para regresar a nuestro punto de partida. Me gustaría pedirle que volviera a definir lo que quiere decir con "lingüística" y con "sociolingüística", y lo que usted entiende cuando dice que "un buen lingüista tiene que salir de la lingüística".

Bueno, espero no haberlo expresado totalmente de ese modo: ¡que un buen lingüista *tenga* que salir de la lingüística! Volvamos a la observación de que existen dos perspectivas principales del lenguaje: una es la perspectiva intra-organismos, otra la perspectiva inter-organismos. Desde la perspectiva intra-organismos, consideramos el lenguaje como lo que ocurre en la cabeza; desde la perspectiva inter-organismos consideramos lo que ocurre entre la gente. Ahora bien, esas dos perspectivas son complementarias y, en mi opinión, la lingüística alcanza el mejor estado de salud cuando una y otra se toman seriamente. Los últimos 10 ó 15 años se han caracterizado por una concentración; muy fuerte en la lingüística intra-organismos, en gran parte bajo la influencia de Chomsky y su "lenguaje como conocimiento" o perspectiva psicolingüística. Personalmente, me alegro de que en la actualidad haya un regreso a la perspectiva inter-organismos, en la que tomamos en cuenta que la gente no sólo habla, sino que se habla entre sí, ése es el hecho que me interesa. Con frecuencia la gente pregunta: se tiene que escoger si se va a estu-

diar lingüística intra-organismos o inter-organismos, ¿no se puede estudiar simplemente la lengua? Yo diría que, hasta cierto punto, se puede. Si usted estudia las áreas internas del sistema lingüístico, la forma lingüística en el sentido hjelmsleviano –los sistemas fonológico y lexicogramatical– puede ser neutral hasta cierto punto; pero, desde el momento en que se pasa a la semántica, sus criterios de idealización dependen de que usted haga una selección. Dirá usted, con Chomsky, que la lingüística es una rama de la psicología teórica o –lo que es igualmente válido– que la lingüística es una rama de la sociología teórica. Para el caso, podría usted decir que la lingüística constituye una rama de la estética teórica.

¿Cuáles son las implicaciones de su criterio para el problema de la enseñanza de las lenguas?

El tipo de perspectiva que tengo de la lengua se vincula, naturalmente, con mis propios intereses. Mis intereses radican principalmente en el lenguaje y el sistema social y, luego, en vinculación con éstos, en las dos áreas del lenguaje y la educación, y del lenguaje y la literatura. Todo eso tiene algo en común: hace que sea necesario interesarse por lo que hace el hablante, por el *texto*. Ahora bien, con objeto de que tenga sentido "lo que hace el hablante", debe usted poder encajarlo en "lo que el hablante puede hacer". El texto tiene que considerarse como un potencial realizado; lo que significa que debe haberse estudiado el potencial. En cuanto a la enseñanza de las lenguas –¿podría decir más bien "el lenguaje en la educación", porque no me interesa tanto la lingüística pedagógica como la lingüística educativa, ni las clases de presuposiciones que en la actualidad se hacen sobre el lenguaje en el sistema educativo?– una vez más se necesita una perspectiva funcional. Permítame dar un ejemplo: considere usted el problema de saber leer y escribir, la enseñanza de la lectura y la escritura; ¿qué es aprender a leer y a escribir?, en lo fundamental, es una extensión del potencial funcional de la lengua. Aquellos niños que no aprenden a leer y a escribir, de una manera general, son niños para los que eso carece de sentido, para los cuales la extensión funcional que proporcionan esos medios no queda muy clara o no concuerda con sus propias expectativas sobre la utilidad del lenguaje. De allí que si el niño no ha sido orientado hacia los tipos de significado que el maestro considera propios del sistema de escritura, entonces el aprendizaje de la escritura y la lectura estarían fuera de contexto, porque, fundamentalmente, como en la historia de la raza humana, leer y escribir son una extensión de las funciones del lenguaje. Eso es también lo que deben ser para el niño. Allí tiene usted un ejemplo de perspectiva del lenguaje en el contexto del sistema educativo.

En estilística, el énfasis también está en el estudio del texto y, una vez más, eso tiene una base funcional. Nos interesa lo que ha escrito tal o cual escritor, en comparación con el antecedente de lo que podría haber escrito, incluso, comparativamente, con el antecedente de otras cosas que ha escrito o que han escrito otras personas. Si nos interesamos por lo que ocurre con el lenguaje de una obra literaria en particular que produce efecto en nosotros como lectores, entonces desearemos considerar no sólo los efectos de importancia lingüística, que por sí mismos son más bien triviales, sino también los efectos de importancia lingüística respecto de aquellas funciones del lenguaje que son puestas de relieve en esta obra particular. Pienso aquí en el señalamiento de Zumthor (1972), en que éste dijo que los diversos géneros literarios en épocas diferentes se caracterizan por las diferencias de énfasis en las distintas funciones del lenguaje. Me parece que es muy cierto, que sólo se pueden entender las propiedades lingüísticas del texto en relación con la orientación del todo de que forma parte ante ciertos modelos de función lingüística. He tratado de explicarlo en mi estudio (1971) del lenguaje de *The Inheritors* de Golding, donde es muy claro el sistema de transitividad que está en acción; en cierto sentido, todo el libro trata de la transitividad; se hace hincapié en la interpretación que da el hombre a los procesos del mundo exterior y, por tanto, no es accidental que se haga hincapié en el lenguaje, en la gramática, de ciertos aspectos del sistema de transitividad. Eso muestra, una vez más, la misma perspectiva del lenguaje. Se concede una importancia fundamental al estudio del texto, no se hace una separación tajante entre la capacidad y la actuación; el texto se considera una realización del potencial total, en el contexto de una teoría funcional para la interpretación del potencial: considero que eso es el hilo que une la perspectiva social, la perspectiva educativa y la perspectiva literaria del lenguaje.

CIUDAD CENTRAL QUITO FUNDADA EN 1620

Segunda Parte

UNA INTERPRETACIÓN SOCIOSEMIÓTICA DEL LENGUAJE

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST
OMNIUM SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

III. ASPECTOS SOCIOLÓGICOS DEL CAMBIO SEMÁNTICO

1. Texto, situación y registro

1.1 Permítaseme empezar por el concepto de texto, con referencia especial al texto en situación, que puede considerarse la unidad básica de la estructura semántica, esto es, del proceso semántico. El concepto "texto" carece de connotaciones de dimensión; puede referirse al acto verbal, al suceso verbal, a la unidad temática, al intercambio, al episodio, a la narrativa y así sucesivamente.

Ahora bien, desde cierto punto de vista, el interés principal del texto radica en lo que ha dejado fuera. Por ejemplo, los participantes en un encuentro se reconocen entre sí ciertas posiciones y ciertos papeles, y lo hacen en parte gracias a la atención concedida al texto, a los significados que se intercambian; sin embargo, como ha señalado Cicourel, sabemos muy poco acerca del modo en que lo hacen, no tenemos ninguna verdadera teoría de la interacción lingüística. En cierto modo, se interpreta el comportamiento simbólico y se asignan significados. Cicourel sugiere (1969, 186-189) que el individuo opera con 4 principios o supuestos interpretativos, que él llama "reciprocidad de perspectivas", "formas normales", "principio etcétera" y "vocabulario descriptivo como expresiones de índice". En cualquier intercambio de significados, el individuo supone (i) que se comparten las interpretaciones de experiencia (otros también lo consideran así); (ii) que hay principios de selección y de organización del significado y que, por tanto también (iii) de omisión reconstitutiva y suplementaria (concordamos en qué suprimir y el otro llena el hueco: yo creo que esas son codificaciones más que omisiones, con una "clave" o con procedimientos de desembrollo compartidos) y (iv) que las palabras o, mejor dicho, las palabras en estructuras, las formas lingüísticas, se refieren idénticamente a la experiencia pasada. Esos principios funcionan como "instrucciones para que el hablante-oyente asigne significados infinitamente posibles a las situaciones sociales que se presenten". El hablante-oyente depende estrechamente del sistema social para descifrar el texto.

Cicourel aboga por una "semántica generativa que empiece por el mundo cotidiano del integrante como fuente básica para asignar un significado a los objetos y a los acontecimientos" (1969, 197); y ese tipo de enfoque de la naturaleza y la función del texto constituye una característica de los estudios lingüísticos etnometodológicos como los de Sacks y Schegloff. Un ejemplo es la explicación de Schegloff (1971) de cómo la gente se refiere a la localización, lo que revela algunos de los principios generales en que se apoya el hablante-oyente en la producción y en la comprensión del discurso vinculado a la identificación de lugares y personas. Por su explicación es claro que cuando los participantes seleccionan, entre algunas designaciones "correctas" (como las que implican puntos de referencia personal o geográfica), la designación adecuada o, como dice él, las opciones semánticas "correctas", están haciendo uso de las particularidades adecuadas del contexto de situación: de acuerdo con la propia expresión de Schegloff, "los interactuantes son sensibles al contexto". Ese es otro ejemplo del principio general de presuposición incluido en el potencial de formación de texto del sistema lingüístico. Como el hablante selecciona el foco de información apropiado, distribuyendo los significados del texto en información que él decide considerar recuperable por el oyente (dado) y en información que él decide considerar irrecuperable (nueva), así en el ejemplo de Schegloff el hablante selecciona las coordenadas apropiadas, y su grado de exactitud, al especificar dónde están las cosas, sin embargo, Schegloff parece no tomar en cuenta el importante componente de "corrección" que consiste en la opción del participante a "equivocarse": esto es, a seleccionar una configuración semántica que viole las restricciones situacional-contextuales, con un efecto comunicativo específico; una opción que, cuando menos en el caso del foco de información, los participantes se muestran dispuestos a tomar (véase el estudio de la estructura de información del foco de información en Halliday, 1967b).

1.2 Desde un punto de vista sociolingüístico, un texto es significativo no tanto porque el oyente *no* sepa lo que el hablante va a decir, como en el modelo matemático de comunicación, sino porque *sí* lo sabe. Posee numerosas evidencias, tanto por su conocimiento de las propiedades generales (incluso las estadísticas) del sistema lingüístico, como por su sensibilidad al contexto cultural, situacional y verbal particular; y eso lo capacita para hacer suposiciones fundamentadas respecto de los significados que van a venir hacia él.

La selección de opciones semánticas por el hablante en la producción del texto (en otras palabras, lo que el hablante decide significar) está regulada por lo que Hymes (1967) llama "la teoría y el sistema nativos de hablar". El miembro de la comunidad posee una "capacidad comunicativa" que "lo hace capaz

de saber cuándo hablar y cuándo guardar silencio, qué código utilizar, cuando, dónde y a quién, etc."; en otras palabras, conocer las "reglas para hablar", definidas por Grimshaw (1971, 136) como "generalizaciones sobre las relaciones entre componentes" de la situación verbal. Hymes ha dado una lista, en la actualidad muy conocida, de los 8 componentes del habla, que pueden resumirse, y hasta cierto punto parafrasearse, de la manera siguiente: forma y contenido, marco, participantes, fines (intención y efecto), clave, médium, género y normas de interacción. Podemos comparar esa lista con varias listas anteriores, como la de Firth (1950), que incluía participantes (posiciones y papeles), características importantes del marco, acción verbal y no verbal, y resultado efectivo.

Una de las dificultades con esas listas consiste en saber qué condición teórica asignarles en relación con el texto. Hymes incluye como uno de los componentes "la forma y el contenido del mensaje", esto es, el propio texto; compárese con la "acción verbal de los participantes" de Firth. Otro enfoque posible consiste en considerar los factores de situación como determinantes del texto. Eso queda ejemplificado en la fórmula triádica utilizada por Halliday, McIntosh y Strevens (1964), con sus categorías de campo, tenor y modo; éstas son categorías en un nivel más abstracto y se considera que más que incluir al texto lo determinan; representan la situación en su aspecto generativo. El campo se refiere a la actividad en curso y a los propósitos particulares a los que sirve el uso del lenguaje en el contexto de dicha actividad; el tenor se refiere a las relaciones entre los participantes (posición y relaciones de función); y el modo cubre aproximadamente el canal, la clave y el género de Hymes. Pueden tenerse algunas ventajas teóricas al trabajar con un edificio triádico, ventajas que se vinculan a la naturaleza del sistema lingüístico, como se sugiere en el capítulo VII.

Las categorías de campo, tenor y modo son entonces determinantes y no componentes del habla; colectivamente, sirven para predecir el texto, por la vía intermedia del código o (dado que el "código" ha sido utilizado en varios sentidos diferentes) para predecir lo que se llama registro (Ure y Ellis, 1972). Esos conceptos llevan la intención de hacer explícitos los significados mediante los cuales el observador puede derivar, de la situación discursiva, no el propio texto desde luego, sino ciertas normas semánticas que gobiernan las particularidades del texto; consideradas en conjunto, esas normas constituyen el registro. En otras palabras, las diversas subcategorías del campo, del tenor y del modo se han asociado ciertos patrones semánticos típicos, es decir, bajo el supuesto de lo que Fishman llama congruencia (1971a, 244-245); de modo que si se especifican en términos apropiados las características de situación para un caso dado de utilización del lenguaje, pueden especificarse las características lingüísticas típicas

por derivación a partir de ellas. (Nótese que nos interesan las propiedades semánticas del texto y no las variantes lexicogramaticales rituales que van asociadas a los niveles de formalidad y cosas por el estilo, aunque éstas constituyan una parte del cuadro total.) Si el observador puede predecir el texto a partir de la situación, entonces no es sorprendente que el participante, o "interactuante", para el que está disponible la misma información, pueda derivar la situación a partir del texto, es decir, puede suministrar la información que falta. Así, el concepto de "registro" proporciona un medio de estudiar las bases lingüísticas de la interacción social cotidiana, desde un ángulo que es complementario del ángulo etnometodológico; dicho concepto toma en cuenta los procesos que vinculan las características del texto, considerado como realización de los modelos semánticos, con las categorías abstractas de la situación discursiva. Esos procesos son los que encarnan la "teoría y el sistema nativos del habla".

¿Hasta qué punto pueden esos conceptos vincularse al sistema lingüístico? En la bibliografía de la sociolingüística abundan las referencias a la práctica del lingüista de considerar el sistema lingüístico como invariante, en contraste con el interés del sociolingüista por la variación; pero todos los lingüistas se interesan por la variación, de modo que la distinción en gran medida resulta artificial. La cuestión subyacente es la de la naturaleza de la elección lingüística; específicamente, la de los varios tipos de elección, y de su acomodo y su interacción en el sistema lingüístico. La distinción es desafortunada, porque implica que la "elección del código" –en el sentido de variación ritual, de elección de niveles apropiados de formalidad, etc.– debe aislarse de otros aspectos de la elección.

Las discusiones sobre sociolingüística con frecuencia se han apoyado en el supuesto tácito de que no había absolutamente nada que decir respecto de la elección entre *perro* y *gato* –que es una cuestión del sistema– en tanto que se necesitaba una teoría clara que explicara la elección entre *gato* y *mog [mog* es un término de jerga que significa "gato" en algunos dialectos británicos]; pero ambas elecciones son hechas dentro del sistema lingüístico; lo que se necesita es una teoría que las explique a ambas.

Lo anterior se orienta en dirección de una semántica funcional, hacia una mayor elaboración de las teorías de la escuela de Praga, que siempre se ha interesado explícitamente por la variación. Hymes (1969, 113) reconoce dos tipos de significado, el "significado social" y el "significado referencial": Las lenguas poseen unidades, estructuras y relaciones convencionales... que son las que yo llamaré "estilísticas" (al servicio del significado social) tanto como referenciales. En otra parte, Hymes utiliza el término "socio-expresivas" para las primeras. En mi propio trabajo he utilizado un sistema triádico, con componentes ideacionales, interpersonales y textuales (los dos primeros probablemente equivalentes a los referenciales y sociales de Hymes), donde los ideacionales pueden resolverse posteriormente en experimentales y lógicos (Halliday, 1967c, 1972). Si por el momento suponemos que el sistema lingüístico es en realidad esencialmente trimodal en el nivel semántico (de lo que hay sólidas evidencias internas), entonces, con base en la triple jerarquización de las determinantes de situación del texto en campo, tenor y modo, podemos hacer una correlación tentativa entre la situación, el texto y el sistema semántico; de una manera general, es el componente ideacional del sistema el que se ve activado por la elección del campo, el interpersonal por la del tenor y el textual por la del modo. En otras palabras, existe una tendencia general mediante la cual, al codificar las relaciones de función en la situación (el tenor; los "participantes" y la "clave" de Hymes), el hablante proyecta el componente interpersonal en el sistema semántico, realizado, por ejemplo, por el modo; al codificar la actividad, incluso el asunto (el campo; el "marco" y los "fines" de Hymes), proyecta el componente ideacional, realizado, por ejemplo, por la transitividad; y al codificar las características del conducto, el modo retórico y así sucesivamente (el modo; las "instrumentalidades" y el "género" de Hymes), proyecta el componente textual, realizado, por ejemplo, por el foco de información. Éstas son sólo aproximaciones, pero son sugerentes dado que ambas series de categorías, los componentes de la situación verbal, por una parte, y los del sistema semántico, por la otra, son establecidas de manera independiente entre sí. El pasaje siguiente constituye un ejemplo a ese respecto; a la edad de 1 año y 11 meses, Nigel intercambia significados con su madre (Halliday, 1975c):

Mother [in bathroom, Nigel sitting on chair]: Now you wait there till I get your facecloth. Keep sitting there. [But Nigel is already standing up on the chair.]
Nigel [in exact imitation of mother's intonation pattern, not in correcting intonation]: Keep standing thére. Put the mug on the flóor.
Mother: Put the mug on the floor? What do you want?
Nigel: Daddy tòothbrush.
Mother: Oh you want Daddy's toothbrush do you?
Nigel: Yés... you [= I] want to put the fròg in the múg.
Mother: I think the frog is too big for the mug.
Nigel: Yes you can put the dùck in the múg... make búbble... make búbble.
Mother: Tomorrow. Nearly all the water's run out.
Nigel: You want Mummy red tóothbrush... yes you can have Mummy old red tóothbrush.

La madre [en el baño, Nigel sentado en una silla]: Espera aquí mientras traigo tu toalla. Tu quédate sentado aquí. [Pero Nigel ya está de pie en la silla.]
Nigel [imitando exactamente la entonación de la madre, no corrigiendo entonación]: Tú quédate parado aquí. Pon el vaso en el piso.
La madre: ¿Pon el vaso en el piso? ¿Qué quieres?
Nigel: El cepillo de dientes, papi.
La madre: ¡Ah! ¿Quieres el cepillo de dientes de papi?
Nigel: Sí... tú [= yo] quieres poner la rana en el vaso.
La madre: Creo que la rana es muy grande para el vaso.
Nigel: Sí, puedes poner el pato en el vaso... haces burbuja... haces burbuja.
La madre: Mañana. Casi se acabó el agua.
Nigel: Quieres el cepillo de dientes rojo de mami... sí, puedes tomar el viejo cepillo de dientes rojo de mami.

Podríamos identificar las características de la situación en términos como los siguientes:

Campo: Aseo personal, ayudado [la madre lava al niño]; simultáneamente [el niño] explora (i) principio del recipiente (poniendo cosas dentro de cosas) y (ii) propiedad y adquisición de propiedad (obteniendo cosas que pertenecen a otra persona).

Tenor: Interacción de madre y niño; la madre determina el curso de la acción; el niño persigue intereses propios, pide permiso; la madre otorga permiso y comparte intereses del niño, pero mantiene visible su propio curso.

Modo: Diálogo hablado; discurso pragmático ("lenguaje en acción"), guía de la madre, el niño promueve (simultánea o inmediatamente antes) las acciones para las que es apropiada; cooperativo, sin conflicto de metas.

Considerando el texto, encontramos que el *campo* tiende a determinar los patrones de transitividad, los tipos de proceso, esto es, las cláusulas de relación, posesivas *(get, have)* y circunstancial: locativa *(put);* las cláusulas de proceso material, espacial: postura *(sit, stand);* también los procesos menores, por ejemplo: circunstanciales; locativos *(in);* quizás los tiempos *(presente simple);* y el aspecto de *contenido* del vocabulario, por ejemplo: nombrar objetos. Todo lo anterior pertenece al componente ideacional del sistema semántico.

El *tenor* tiende a determinar los patrones de modo, por ejemplo, el imperativo [de la madre] *(you wait, keep sitting),* y de modalidad, por ejemplo, el permiso [del niño] *(want to, can* y las formas no finitas como *make bubble,*

que quiere decir "quiero permiso para..."); también de persona, por ejemplo, la "segunda persona" *(you)* [de la madre], la "primera persona" *(you* = yo) [del niño], y de clave, representada por el sistema de entonación (matiz de agudeza, por ejemplo, la oposición sistemática en el niño del tono ascendente, para pedir una respuesta, y el tono descendente, cuando no pide respuesta). Todo lo anterior forma parte del componente interpersonal.

El *modo* tiende a determinar las formas de cohesión, por ejemplo, pregunta y respuesta con el tipo asociado de elipsis *(what do you want?–Daddy toothbrush);* los patrones de voz y de tema, por ejemplo, voz activa con el niño como sujeto-/tema; las formas de deixis, por ejemplo, exofóricas [situación-referencia] *the;* y la continuidad lexicológica, por ejemplo, repetición de *mug, toothbrush, put in.* Todo lo anterior cae dentro del componente textual de la semántica.

1.3 Así, uno de los hilos importantes en la trama lingüística consiste de interrelaciones entre los 3 niveles de (i) la interacción social, representada lingüísticamente por el texto; (ii) la situación discursiva, y (iii) el sistema lingüístico. Esa interrelación constituye el aspecto semántico del habla cotidiana. Desde el punto de vista sociológico, el foco de atención en este caso se encuentra aquí en el nivel "micro"; en contraste, el nivel "macro" implica una mayor clasificación de situaciones verbales, una tipología situacional como la contenida en la noción de "dominio" de Fishman, definida (1971a, 248) como "las regularidades de agregación en gran escala que se obtienen entre las variables y las funciones reconocidas socialmente". Una sociología del lenguaje de nivel macro pone atención en una "descripción más generalizada de la variación sociolingüística", en la que existe una asociación entre un dominio, por una parte, y una variedad específica o un lenguaje, por la otra. Un dominio puede definirse en términos de cualquiera de los componentes de la situación verbal; por ejemplo: en Paraguay encontramos que el guaraní se utiliza en marcos rurales y, entre los no rurales, en aquellos que son (intersección de) marcos informales, íntimos y no serios. El español se utiliza en marcos que son (intersección de) marcos urbanos y formales o no íntimos, si son informales. Si el marco es no rural, informal, íntimo y serio, la elección de la lengua depende de otras variables: el orden de la lengua (esto es, de cuál fue la lengua materna), del dominio de la lengua y el sexo (Rubin, 1968); en eso, los criterios situacionales se encuentran sumamente mezclados. Generalizaciones como la anterior implican la vinculación de los tipos de situación "hacia arriba" con el "contexto de cultura" general, en el sentido en que el término fue utilizado por Malinowski (1923).

Típicamente, en esas descripciones "de nivel macro", el interés radica en las comunidades donde hay bilingüismo o multilingüismo, o cuando menos algu-

na forma de diglosia. El cambio que tiene lugar se produce entre lenguas o entre variedades "altas" y "bajas" (clásicas y coloquiales) de la misma lengua, y se considera que ello refleja ciertas categorías generales de variable de situación. A su vez, las características de situación que determinan el "cambio de código" pueden ser de naturaleza muy específica; por ejemplo, al estudiar el uso del inglés, del swahili y de las lenguas vernáculas por hablantes de las principales lenguas de Kenia, Gorman encontró que "el swahili se utiliza característicamente con mayor frecuencia que el inglés en conversaciones con los padres y con menor frecuencia en conversaciones con los hermanos, aunque haya excepciones..." (1971, 213), excepciones que a su vez estaban ligadas en parte a los temas de conversación.

Es la impermanencia relativa de esos factores de situación la que conduce al fenómeno de la "conmutación", que es un cambio de código realizado como proceso en el interior del individuo: el hablante pasa de un código a otro, en ambos sentidos, con mayor o menor rapidez, en el transcurso de la vida cotidiana y, con frecuencia, en el transcurso de una sola oración. Gumperz (1971) describe el cambio de código y la conmutación como expresión de la jerarquía social en sus diversas formas, sobre todo las de casta y clase social. El repertorio verbal del hablante, su potencial de códigos, es función de la jerarquía social y del lugar que ocupa en ella; mientras que el contexto particular de interacción, las propiedades socio-jerárquicas de la situación, determinan, dentro de límites establecidos por otras variables (y permitiendo siempre el papel individual a discreción; en palabras de Gumperz, hay conmutación personal tanto como transaccional), la selección que el hablante hace desde dentro de ese repertorio.

Por tanto, su concepto particular de "código", en el sentido de lengua o de variedad de una lengua que coexiste con otras lenguas u otras variedades de lenguas en una sociedad (multilingüe y multidialectal), en que el individuo domina típicamente más de un código, se extiende de manera natural y sin discontinuidad al concepto de código como dialecto social, como variedad dialectal de la lengua que está ligada a la estructura social y, específicamente, a la jerarquía social. La situación puede determinar el código que se seleccione, pero la estructura social determina el código que se domina. El caso límite sería una diglosia ideal en que todo miembro tuviera acceso tanto a una variedad superpuesta o "alta" como a una variedad regional o "baja". Sin embargo, en general, el repertorio dialectal social del hablante es función de su historia personal de casta o de clase.

Teóricamente, un dialecto social es como un dialecto regional, en cuanto que se puede considerar invariante en la historia de la vida del hablante; habitualmente ese hecho se consideraba la norma; sin embargo, en la práctica resulta engañoso, como señala Labov a ese respecto (1970a, 170): "Hasta donde podemos ver, no hay hablantes de un solo estilo." Labov se refiere a los "cambios de estilo" más que a los "cambios de código", entendiendo por esto, respecto de ciertas variables, un cambio que está regido por una restricción particular de situación, a saber, el nivel de formalidad. Las variables que él encuentra son gramaticales y fonológicas, como la presencia o la ausencia de *ser* en construcciones copulativas, por ejemplo: *él es violento;* la concordancia negativa, como la que se muestra en la oración *cockney* de comedia musical: *I don't suppose you don't know nobody what don't want to buy no dog* [no supongo que no conozcas a nadie que no quiera comprar ningún perro], o la ausencia de esa concordancia θ v. t θ v *t* en posición inicial, por ejemplo, en *think;* la *r* más o menos posvocálica, etc. La obra de Labov muestra que, cuando menos en un contexto urbano, no se puede definir un dialecto social si no se recurre a reglas variables lo mismo que a reglas categóricas; en otras palabras, la variación debe considerarse inherente al sistema. La primera definición del propio Labov de una comunidad lingüística urbana, en tanto que grupo de hablantes que comparten las mismas actitudes lingüísticas, a la que él llegó después de descubrir que las actitudes lingüísticas eran más consistentes que los hábitos lingüísticos, podrían entonces, a la luz de sus propios estudios sobre la variación, revisarse para leer: "grupo de hablantes que muestran los mismos patrones de variación", lo que significa, a su vez, volver a formular su definición original de grupo de hablantes que comparten el mismo dialecto social, puesto que el dialecto social ya está definido a manera de incluir aquella variación (véase Wolfram, 1971).

Sin embargo, como señala Labov, "aunque haya muchísimos estilos y muchísimas dimensiones estilísticas... *todos esos estilos se pueden ordenar de acuerdo con una sola dimensión, medida por el nivel de atención concedida al discurso...*" (1970a). Así, por ejemplo, los 5 niveles estilísticos postulados con el fin de mostrar la variación en la *r* posvocálica: discurso casual, discurso cuidado, lectura, listas de palabras y pares mínimos. En otras palabras, el tipo de variación lingüística que va asociada con esos contextos, mediante el "nivel de atención concedida al discurso", es en sí considerablemente homogénea; dicha variación puede representarse en forma de puntos a lo largo de una escala de desviación de una norma implícita, siendo la norma, en este caso, una forma de prestigio o forma "estándar". El hablante no conmuta entre formas alternativas que se desvíen igualmente y que, por tanto, sean neutras respecto de las normas de prestigio (contrastando a ese respecto con los hablantes rurales en las áreas limítrofes dialectales) Conmuta entre variantes cargadas de valor: poseen valores diferenciales en el sistema social; eso

no implica en modo alguno que necesariamente las llamadas formas de "prestigio" tengan el mayor valor para todos los grupos en todos los contextos (Labov, 1970a, 204), sino simplemente que el efecto de esa variación en el cambio lingüístico no pueda estudiarse aisladamente del sistema social que determina las series de valores subyacentes en la variación.

1.4 Habitualmente, las discusiones sobre el lenguaje y la estructura social giran en torno a la influencia de la estructura social sobre el lenguaje; pero, desde la perspectiva de Labov, todo efecto de ese tipo es marginal, en términos del sistema lingüístico en general. "La gran mayoría de las reglas lingüísticas distan mucho de todo valor social", "a las reglas lingüísticas se les atribuye un valor social sólo cuando hay variación" (1970a, 204-205). Es decir, hay interacción entre la jerarquía social y ciertas características de las variedades dialectales a que aquélla da lugar, de modo que estas características son objeto de variación; pero no hay principios generales que vinculen el lenguaje y la variedad lingüística con el orden social.

Esos principios pueden encontrarse, desde una perspectiva muy diferente en la obra de Bernstein. En ella se demuestra que la estructura social y la jerarquía social están ligadas a la variedad en el lenguaje; no al dialecto social, empero, sino al registro. Esa diferencia es fundamental. En tanto que los dialectos sociales son representaciones gramaticales y fonológicas distintas de un sistema semántico, los registros son configuraciones semánticas (dejando abierta la cuestión de si derivan o no de idénticos sistemas semánticos); de allí que el foco de atención de Bernstein sea la relación de la estructura social al significado es decir, a los significados expresados típicamente por los miembros.

Bernstein (1971) ha llamado la atención hacia los principios de organización semiótica que rigen la elección de significados por el hablante y su interpretación por el oyente. Él los llama "códigos", y a ese respecto existe una considerable fuente de confusión, pues el mismo término "código" se utiliza en sentidos radicalmente distintos; el código regula los significados de que es testigo el hablante-oyente (cf. los "significados socialmente distribuidos" de Cicourel). En términos de nuestro panorama general, los códigos actúan como determinantes del registro, operando en la selección de significados dentro de tipos de situación: cuando el sistema del lenguaje –las series de opciones ordenadas que constituyen el sistema lingüístico– es activado por las determinantes de situación del texto (el campo, el tenor y el modo o cualquier marco conceptual que utilicemos), ese proceso queda regulado por los códigos.

Una característica única de la obra de Bernstein consiste en que sugiere el modo en que la estructura social queda representada en la interacción lingüística. Según Bernstein, el elemento esencial que rige el acceso a los códigos es el sistema de papeles familiares, y él encuentra dos tipos principales, el sistema posicional y el sistema personal. En el primero de ellos, el papel desempeñado por el miembro (por ejemplo, en la toma de decisiones) es en gran parte función de su posición en la familia: el papel corresponde a una posición asignada; en el segundo, es más una función de sus cualidades psicológicas como individuo; en este caso se alcanza una posición y típicamente se presentan ambigüedades de papel. Ambos tipos se encuentran en todas las clases sociales, pero algunos estratos de la clase media favorecen los tipos de orientación personal, mientras que las familias orientadas marcadamente hacia la posición se encuentran sobre todo en las clases bajas trabajadoras; así, existe un mecanismo para el efecto de la clase social sobre el lenguaje, por vía de la relación entre clase y tipo de familia.

Dentro del código, Bernstein postula dos variables: la variable elaborada contra la limitada y la variable de orientación personal contra la de orientación objetiva. El hablante-oyente sociolingüístico ideal dominaría por igual todas las variedades de códigos; desde luego, ese individuo no existe, pero el proceso de socialización del niño exige –y normalmente conduce a– cierto grado de acceso a todas ellas. Sin embargo, parece ser que algunos tipos extremos de familias tienden a limitar el acceso a ciertas partes del sistema de códigos en ciertos contextos socializadores críticos: por ejemplo, una familia marcadamente posicional puede apartar a sus miembros del sistema personal y elaborado, precisamente en aquellos contextos en que ese tipo de código es necesario para el proceso formal educativo, tal y como actualmente está constituida la educación, lo que quizá sea un factor que contribuya al patrón de fracaso educativo estrechamente vinculado a la clase social que encontramos en la Gran Bretaña, en Estados Unidos y en todas partes.

Es importante evitar la reificación de los códigos, que no son variedades de lenguaje en el sentido en que lo son los registros y los dialectos sociales. La relación entre el código y esos otros conceptos ha sido analizada por Ruqaiya Hasan, quien señala que los códigos se sitúan por "encima" del sistema lingüístico, en el nivel semiótico (1973, 258):

> En tanto que el dialecto social se define por referencia a sus propiedades distintivas formales, el código se define por referencia a sus propiedades semánticas... las propiedades semánticas de los códigos pueden predecirse a partir de los elementos de la estructura social que, a decir verdad, dan lugar a ellos. Lo cual eleva el concepto de "código" a un nivel más general que el de variedad lingüística; ciertamente, tiene ventajas considerar el código limitado y el código elaborado

como códigos de comportamiento, cuando la palabra "comportamiento" incluye tanto la conducta verbal como la conducta no verbal.

El código se realiza en el lenguaje mediante el registro, el agrupamiento de características semánticas de acuerdo con el tipo de situación. (En realidad, Bernstein utiliza el término de "variante", por ejemplo, en "variante elaborada", para referirse a aquellas características de un registro que derivan de la elección de un código.) Pero los códigos en sí son tipos de semiótica social, órdenes simbólicos de significado generados por el sistema social; por tanto, los códigos transmiten o, mejor dicho, regulan la transmisión de los patrones subyacentes de una cultura o una subcultura, actuando por medio de los agentes socializadores primarios de la familia, el grupo y la escuela.

En este punto quizás podamos definir algún tipo de modelo en que el sistema lingüístico y el sistema social, en su sentido restringido de estructura social, estén representados como partes integrantes de esa realidad más general del sistema social, en el sentido más amplio del término. Con propósitos analíticos, añadiremos un tercer componente, el de "cultura" en el sentido de cultura ideológica y material, que habrá de servir como fuente de situaciones verbales y de tipos de situación. El contexto de cultura (y el contexto de situación) de Malinowski es el producto de la estructura social y de la cultura en ese sentido limitado; como lo son también los dominios de Fishman. En la figura 4 (arriba de la línea) se trata de presentar en forma esquemática las relaciones analíticas que hemos establecido.

1.5 Naturalmente, hay otros componentes de una teoría lingüística que no se incluyen en ese resumen. Entre otras cosas, una teoría sociolingüística implica una teoría del texto: no sólo una metodología de la descripción del texto, sino un medio de vincularlo a sus diversos niveles de significado. En la definición de Van Dijk (1972) de una "gramática del texto", al texto se le considera un "discurso continuo" que posee una estructura profunda o macroestructura "como un todo" y una estructura superficial o microestructura como secuencia de oraciones; un conjunto de reglas de transformación vinculan las macroestructuras a las microestructuras. En otras palabras, el texto es la unidad lingüística básica, que se manifiesta en la superficie como discurso. No se le puede describir mediante las gramáticas de oraciones.

Ahora bien, vale la pena subrayar este último punto. En lo esencial la idea de texto como superoración es comparable a la idea de oración como superfonema: pasa por alto el hecho fundamental de que ambos se vincu-

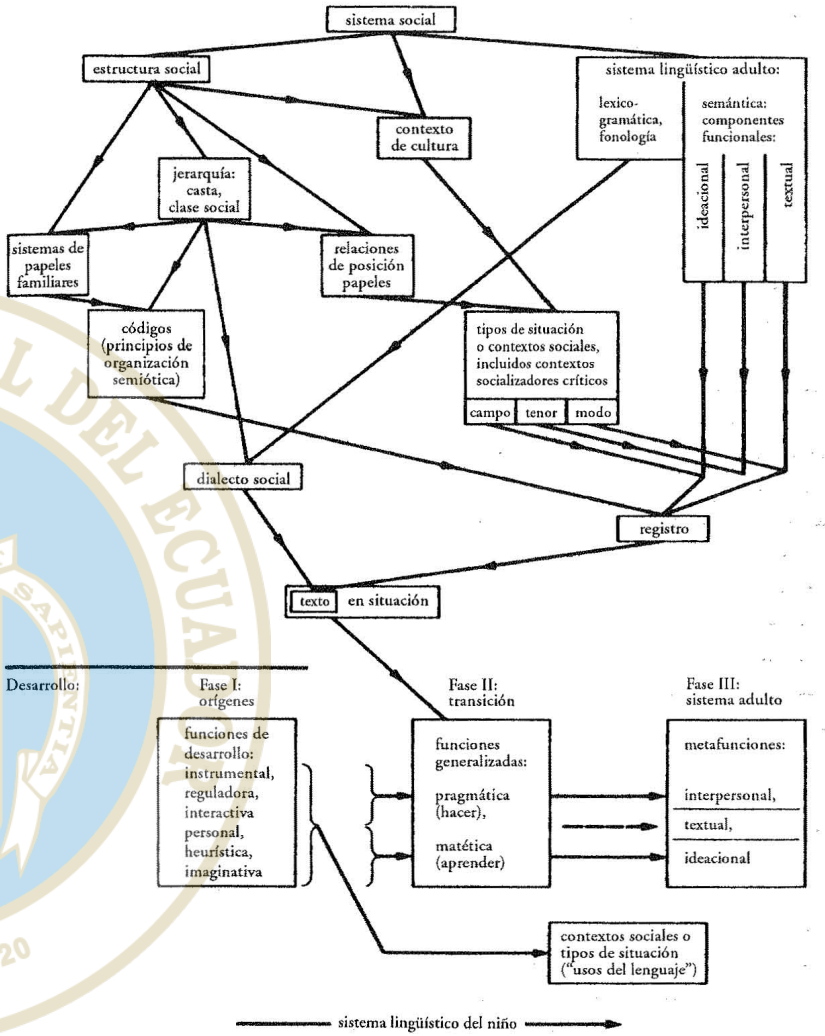


FIGURA 4. *Representación esquemática del lenguaje como semiótica social y del modo en que el niño llega a él*

lan mediante la realización, no mediante el tamaño. Aquí hemos adoptado el criterio de texto como unidad semántica, independientemente del tamaño, considerando las oraciones (y otras unidades gramaticales) como su rea-

lización; entonces, el problema esencial es el de vincular, no las estructuras "macro" con las estructuras "micro" (que difieren en tamaño), sino un nivel (un estrato) con otro: el de vincular el texto no sólo "hacia abajo" con las oraciones que lo realizan, sino también "hacia arriba" con un nivel superior de significado, del que el texto es, a su vez, realización o proyección. Típicamente, en un contexto sociolingüístico, lo anterior se refiere a los significados sociológicos que son realizados por textos de la conversación cotidiana, especialmente, quizás, los que incluyen el texto en su papel de transmisión cultural; pero esos textos no son esencialmente distintos de otros como las narraciones (Van Dijk, 1972, 273ss.; véase Labov y Waletzky, 1967; Greimas, 1971), incluso los cuentos para niños y hasta los textos literarios.

Decir que la sociolingüística implica una teoría del texto sólo equivale a decir que implica una teoría lingüística, una teoría que satisfaga la condición habitual de especificar tanto el sistema como el proceso, en el sentido que Hjelmslev da a esos términos, en todos los niveles (véase Dixon, 1965). Las oraciones, las cláusulas, y así sucesivamente, que forman el material de la interacción lingüística cotidiana (material que, desde luego, ya se encuentra sumamente procesado, una vez que se puede hablar de él en esos términos), deben interpretarse a la vez como realizaciones y como ejemplos: como realización de significados que son ejemplos del potencial de significado. El potencial de significado es un potencial funcional; en última instancia, el análisis del texto también es funcional, de manera que relaciona el texto con los componentes funcionales del sistema semántico: con el componente ideacional, el interpersonal y el textual (o con cualquier otro marco de referencia semejante). Esos componentes funcionales constituyen el conducto mediante el cual los significados subyacentes se proyectan en el texto, por la vía de las configuraciones semánticas que nosotros llamamos registros. No complicaré más la explicación tratando de incluir en ella referencias específicas de todos los demás órdenes de significado, literario, psicológico, y así sucesivamente, que se proyectan en el sistema semántico y, mediante él, en el texto.[1] Pero me gustaría agregar una dimensión al cuadro: se trata del aprendizaje de la lengua por parte del niño, tal y como ese proceso aparece a la luz de una interpretación sociolingüística del desarrollo del lenguaje (Halliday, 1975a).

[1] Véase con respecto a esto la caracterización de Zumthor de la poesía medieval (1972, 171): "Nombreuses sont les textes où l'une des deux fonctions, idéationnelle ou interpersonnelle, domine absolument, au point d'estomper, parfois d'effacer presque, les effets de l'autre. C'est là, me semble-t-il, un trait fondamental de la poésie médiévale."

1.6 Un niño que aprende su lengua materna construye un potencial de significado: esto es, construye un sistema semántico, junto con sus realizaciones. Ese proceso parece tener lugar en 3 fases, de las que, funcionalmente, la fase intermedia es de transición. El niño empieza (Fase I) por desarrollar una semiótica propia, que no deriva del sistema adulto que lo rodea; es un lenguaje cuyos elementos no son simplemente pares de contenido/expresión, pues tienen significado en ciertas funciones definidas en lo cultural y tal vez universales; dichas funciones pueden enumerarse de manera tentativa del modo siguiente: instrumental, reguladora, interactiva, personal, heurística e imaginativa. En la figura 5 se muestra el protolenguaje de Nigel a la edad de diez y medio meses (Halliday, 1975a); son expresiones que no tienen nada de la lengua materna, es la fase en que, de acuerdo con diversos folclores, el niño puede hablar con los animales y los espíritus, sin que los adultos puedan unírsele.

Luego sigue una discontinuidad, a eso de los 18 meses: momento en el cual el niño deja de recapitular la filogenia y empieza a adoptar el modelo adulto. En lo sucesivo, el lenguaje que lo rodea, el texto en situación, que es más o menos característica constante del entorno de su despertar, viene a determinar su desarrollo lingüístico; se interna en el dominio del sistema adulto, que lleva en sí un nivel adicional de codificación: una gramática (que incluye un vocabulario), entre sus significados y sus sonidos.

Sin embargo, funcionalmente no hay discontinuidad; para el niño, el lenguaje sigue funcionando como antes en los mismos contextos, mas la interpolación de un sistema gramatical, fuera de enriquecer considerablemente el número de significados posibles que puede almacenar el sistema, abre, al mismo tiempo, una nueva posibilidad, la de la combinación funcional: se hace posible significar más de una cosa a la vez. ¿Cómo se ayuda el niño a sí mismo durante esa etapa? Nigel lo hizo generalizando, a partir de su serie de funciones, una oposición entre el lenguaje como acción y el lenguaje como aprendizaje: la función pragmática y la función matética, como las llamo yo. En términos de situación, la función pragmática es aquella que exige alguna respuesta (verbal o no verbal); la función matética es autosuficiente y no necesita ninguna respuesta. Nigel solía hacer esa diferencia totalmente explícita por medio de la entonación, produciendo todas las expresiones pragmáticas en un tono ascendente y todas las matéticas en un tono descendente; esa era su estrategia particular; pero la imagen del lenguaje con un potencial pragmático y un potencial matético puede representar el modelo operativo del sistema que cada niño tiene en esa fase.

Es probable que la mayoría de los niños entre en la Fase II del proceso de aprendizaje con una orientación o rejilla funcional semejante de dos sentidos;

FUNCIÓN	SISTEMAS DE CONTENIDO	EXPRESIÓN: Articulación	Tono	GLOSA
Instrumental	petición general	.nã…	medio	give me that
	petición específica (pájaro de juguete)	bɸ	medio	give me my bird
Reguladora	orden, normal	ɔ̃	medio	do that (again)
	orden, intensificada	m̃n̄ŋ̃	abierto; ff	do that right now!
Interactiva	iniciación — normal (amigablemente)	= ɸ; ɖɸ; ɖɔ	cerrado medio	(nice to see you (& shall we look at this together?)
	iniciación — intensificada (impaciente)	ɔnnn̥	medio	nice to see you, at last!
	respuesta	ɛ:ɔ	bajo	yes it's me
Personal	participación — interés — general	= ɸ	bajo	that's interesting
	participación — interés — específico (movimiento)	= ˈdɔ; bɸ; ɸ	bajo	look it's moving (? a dog, birds)
	participación — placer — general	a	bajo	that's nice
	participación — placer — específico (gusto)	ĩ̃ɲ̃	bajo	that tastes nice
	retiro	gʷɣ…	cerrado bajo	I'm sleepy

Nota: Todos los tonos son descendentes = indica cosas vinculadas tanto en significado como en sonido

FIGURA 5. *Nigel entre 9 y 10.5 meses*

y podemos suponer que esa rejilla funcional actúa selectivamente sobre la alimentación del texto en situación, como un filtro semántico, desechando aquellos textos particulares que no son interpretables en términos de sí mismos y aceptando los que, por decirlo así, resuenan con sus propias frecuencias funcionales. En vista de la idea prevaleciente de la alimentación desestructurada o degenerada, quizás valga la pena subrayar aquí que las expresiones que el niño oye a su alrededor se encuentran muy estructuradas y son bastante gramaticales, lo mismo que situacionalmente pertinentes (véase Labov, 1970a); el niño no carece de evidencia sobre la cual construir su potencial de significado.

En la Fase II el niño se encuentra en transición hacia el sistema adulto; ya ha dominado el principio de un nivel de codificación intermedio y lexicogramatical, y también ha dominado el principio del diálogo, a saber, la adopción, la asignación y la aceptación (o la no aceptación) de papeles comunicativos, que son papeles sociales de tipo especial, papeles que surgen a la existencia sólo mediante el lenguaje; para entonces, la sustancia semiótica de la distinción pragmática/matética, entre el lenguaje como acción y el lenguaje como aprendizaje, ha sido incorporada a la gramática en forma de distinción funcional entre interpersonal e ideacional en el sistema adulto. Estas últimas son las "metafunciones" del lenguaje adulto: los componentes abstractos del sistema semántico que corresponden a las dos funciones extrínsecas básicas del lenguaje (que Hymes llama "social" y "referencial"; véase arriba). Al mismo tiempo, el niño empieza a construir el tercer componente, el componente "textual"; es el componente que hace posible crear texto, lenguaje que está estructurado por referencia al contexto en que se usa (el "contexto de situación"); esos 3 componentes se distinguen claramente en el sistema, en tanto que conjuntos de opciones con grandes restricciones internas pero pequeñas restricciones externas.

Allí radica el origen de la naturaleza compleja de la "función" lingüística, que causa cierta dificultad en la interpretación de las teorías funcionales del lenguaje, aunque sea una característica importante de la semiótica del adulto. Por una parte, "función" se refiere al significado social de los actos verbales, en contextos de utilización del lenguaje; por otra, se refiere a componentes de significado en el sistema lingüístico, que determinan la organización interna del propio sistema. Pero lo uno y lo otro se vinculan simplemente como lo real con lo potencial; el sistema es un potencial para el uso. El sistema lingüístico es un sistema sociolingüístico.

Entonces, en esa fase, las funciones generalizadas que sirven de base a las diversas estrategias, mediante las cuales un niño puede aprender los significados del lenguaje adulto, evolucionan gradualmente en tres etapas. Al principio, son alternativas: a los 18 meses (por ejemplo), toda expresión es ya lo uno, ya lo otro

(*o* matética *o* pragmática); luego se constituyen en diferencias de énfasis: a los 21 meses (por ejemplo), toda expresión es predominantemente lo uno o lo otro *(principalmente* matética/ideacional *pero también* pragmática/interpersonal, o viceversa), finalmente, se combinan: a los 24 meses (por ejemplo), toda expresión es lo uno y lo otro *(tanto* ideacional *como* interpersonal). Lo que hace eso posible es que lo uno y lo otro se expresan mediante el sistema lexicogramatical; las "funciones" han cambiado de carácter, para hacerse componentes abstractos de la semántica, modos simultáneos de significación, cada uno de los cuales presupone la presencia del otro; y, al parecer, eso es lo que capacita al niño para estructurar la alimentación que recibe, a modo de que cualquier texto sea interpretado como una combinación del mismo tipo. En otras palabras, como él mismo (al principio) es siempre observador o intruso, el niño capta el hecho de que el lenguaje adulto permite al hablante –a decir verdad, le impone– ser tanto observador como intruso al mismo tiempo. Cuando esos procesos de desarrollo funcional se completan, el niño efectivamente ha entrado en el sistema del lenguaje adulto; la fase final, la Fase III, consiste en dominar el lenguaje del adulto. Desde luego, la Fase III se prolonga durante toda la vida.

En la figura 4 (p. 95), he tratado de incorporar los componentes de desarrollo del universo sociolingüístico del discurso; es la parte que se encuentra debajo de la línea horizontal. La doble barra vertical que intersecta esa línea, hacia la izquierda, representa el punto de discontinuidad en la expresión, cuando el niño empieza a adoptar la gramática y la fonología del lenguaje adulto. En cuanto al contenido, hay una rápida expansión a partir de ese punto, pero sin discontinuidad esencial.

2. Variación y cambio

2.1 Gran parte del trabajo de que hemos hablado implica un concepto de variación. Típicamente, se trata de la variación entre distintas formas de lenguaje dentro de una comunidad lingüística: entre lenguajes o sublenguajes principales, entre dialectos y entre estilos de habla (es decir, variantes dialectales menores, en el sentido que Labov da al término). Si diferenciamos terminológicamente entre variedad, que significa existencia de variedades (dialectales, etc.) y variación, que significa movimiento entre variedades (esto es, variedad como estado, variación como proceso), entonces el hablante individual muestra variación (es decir, conmuta) en ciertas condiciones sociolingüísticas ; en el caso típico, esas condiciones están vinculadas al nivel de formalidad (grado de atención que se presta al discurso, según definición de

Labov), a las relaciones de función, al tema del discurso y así sucesivamente; pero puede haber variedad sin variación: esa sería la forma idealizada de situación estudiada en dialectología rural, en que los dialectos existen, pero los miembros no conmutan entre sí.

Como puede haber variedad sin variación, también puede haber variación sin cambio. Labov ha demostrado la existencia de este tipo de variación estable, en que las variantes no poseen valor social o bien son objeto de valores encontrados que, por decirlo así, se cancelan el uno al otro, alguna forma de escaso prestigio quizás pueda desempeñar también una función de solidaridad. Pero si bien la variación no siempre implica cambio, habitualmente se le considera un rasgo de cambio sociolingüístico –cambio que se vincula a los fenómenos sociales– precedido por la variación y surgido de ella, siendo esa variación un producto de la interacción del lenguaje con el sistema social. La formulación de Labov es la siguiente (1970a, 205):

> En el transcurso del cambio hay inevitablemente reglas variables y esas áreas de variabilidad tienden a viajar a través del sistema en un movimiento de tipo ondulatorio. El extremo rector de un cambio lingüístico determinado habitualmente se encuentra dentro de un mismo grupo y, con las generaciones sucesivas, la forma más nueva se desplaza en círculos cada vez mayores hacia otros grupos. Los *indicadores* lingüísticos que denotan distribución social pero no cambio de estilo [esto es, variedad sin variación] representan las primeras etapas de ese proceso. Los *marcadores* que denotan estratificación tanto estilística como social representan el desarrollo de la reacción social ante el cambio y la atribución de valor social a las variantes de que se trate. Los *estereotipos,* que han surgido a la plena conciencia social, pueden representar casos más antiguos de variación que, a decir verdad, quizás se hayan completado; o quizás representen realmente oposiciones estables de formas lingüísticas apoyadas por dos grupos opuestos de valores sociales subyacentes.

Considerado en su totalidad, el cambio lingüístico implica, según palabras de Labov, "oscilación entre presiones internas e interacción con el sistema social"; incluye el cambio de tipo "sociolingüístico", pero no se limita a él. Como lo han hecho otros lingüistas, Labov considera las presiones internas como un "proceso de generalización estructural", que debe explicarse como una especie de equilibrio gramático-semántico en que "inevitablemente hay algún otro cambio estructural para compensar la pérdida de información ocurrida" (1970a, 183). Un ejemplo, en el inglés de Trinidad, es que el pasado *gave* fue sustituido por la forma presente *give,* por lo que la forma *do give* se introdu-

jo para distinguir el presente del pasado: en vez de *I give/I gave* el mismo sistema se realiza como *I do give/I give.*

El supuesto parece ser que, si bien hay cambio sociolingüístico en la expresión, en los niveles gramatical y fonológico, dicho cambio no puede afectar el contenido: el sistema semántico permanece invariable. (Los cambios sociolingüísticos en la expresión suelen presentarse no como cambios en el sistema sino como cambios microscópicos que afectan a ciertos elementos del sistema, quedando implícito que sólo los mecanismos internos producen cambios en el sistema, incluso el cambio que se necesita para regular el equilibrio que ha sido afectado por los cambios socialmente condicionados que afectan a sus elementos; pero, como el propio Labov ha señalado en otra parte [1971], es difícil hacer una distinción muy clara entre el sistema y sus elementos.) Si eso debe entenderse en el sentido limitado de que los cambios semánticos no son producidos por casos accidentales de sincretismo morfológico o fonológico, posiblemente sea aplicable aunque dichos casos se interpreten o no como resultado de procesos sociales, el problema cae claramente fuera de nuestro campo presente. Pero si se considera de manera más general como si significara que no hay más formas de cambio lingüístico que impliquen relaciones entre el sistema social y el sistema lingüístico, la cuestión sería discutible, puesto que excluye la posibilidad de cambios de tipo sociosemántico.

El cambio semántico es un área en que no puede mantenerse una división clara entre un cambio interno y un cambio condicionado socialmente, aunque, en principio, ambos sean distinguibles; lo cual confirma la observación de Hoenigswald (1971, 473) de que "en el cambio lingüístico, los factores interno y externo están estrechamente vinculados, aunque no... de manera inextricable". Tradicionalmente, se da por sentada la existencia de variedad semántica en los estudios de lenguaje y cultura, pero los casos de cambio semántico condicionado culturalmente que pueden citarse tienen un alcance muy limitado: por lo general, dichos cambios son microscópicos en grado apreciable y afectan subsistemas específicos, sobre todo los que están vinculados con la expresión lingüística de la posición y el papel en la sociedad: un ejemplo muy conocido es el estudio de Friedrich (1966) sobre términos de parentesco en ruso, en que se vinculan los cambios en número y tipo de los términos cercanos de uso general con los cambios en la estructura de las relaciones de la sociedad rusa. La teoría del campo semántico, que considera constante el *champ de signification* y examina en su seno los cambios de significado de los elementos del subsistema, también se presta a explicaciones socioculturales (el clásico ejemplo de Trier del campo de "conocimiento" en alemán medieval); pero, en el nivel semántico, no parece probable que debamos esperar encontrar cambios "sociolingüísticos" de tipo más general o macroscópico.

Sin embargo, lo que está en tela de juicio no son tanto los desplazamientos importantes en el sistema lingüístico como los cambios lingüísticos vinculados a características generales del sistema social o a las estructuras sociológicas que poseen su propia validez, fuera de ser simplemente una forma de la explicación de fenómenos lingüísticos. Hay dos tipos de cambio semántico bastante profundos, el uno perfectamente reconocido, el otro más problemático, que vienen a la mente aquí. El primero es la introducción en gran escala de nuevo vocabulario, como durante períodos de rápida innovación técnica; el otro es el cambio en lo que Whorf denominó "modas del habla" o estilos semánticos.

El primero de estos procesos se caracteriza por la aparición en el lenguaje de un gran número de significados de cosas que no existían con anterioridad; objetos, procesos, relaciones y así sucesivamente, realizados por una variedad de medios en la estructura lexicogramatical que incluyen la creación de vocabulario, aunque no se limitan a ella (llamar a dicho proceso "introducción de nuevo vocabulario" es una formulación engañosa; antes bien, se trata de la introducción de nuevos significados de cosas, que pueden o no ser expresados mediante nuevos elementos lexicológicos). Una de las fuentes principales del conocimiento de ese proceso está constituida por el cambio lingüístico planeado, en el contexto general de la planeación lingüística. En planeación lingüística, el concepto clave es el de "desarrollo de un lenguaje". No está enteramente claro aquí el sentido en que se utiliza la palabra "desarrollo": ¿implica que existen lenguajes subdesarrollados (caso en el cual sin duda se les debe llamar lenguajes "en desarrollo", aunque la distinción lingüística entre lenguajes desarrollados y de otro tipo resulte sumamente dudosa), o más bien debe interpretarse el término en el sentido de revelar una película, haciendo surgir lo que ya está en ella en estado latente? Sea como fuere, "desarrollo de un lenguaje" se refiere típicamente a la ampliación del vocabulario, a la creación de nuevos términos por parte de algún agente como una comisión de terminología o, al menos, en el transcurso de alguna actividad patrocinada oficialmente, como la producción de obras de consulta y de libros de texto.

¿Cuál es la naturaleza esencial de dicho cambio, cuando se le considera desde un punto de vista lingüístico? Haugen (1966) la llama "elaboración de función", por lo que, puede presumirse, el concepto pertinente es funcional: el lenguaje debe funcionar en nuevos marcos, en tipos de situación para los que previamente estaba inadaptado: esa es, ciertamente, una perspectiva correcta; pero resulta sorprendente lo poco que se sabe todavía de los procesos involucrados, sobre todo respecto de los procesos naturales de adaptación funcional en las len-

guas no occidentales. Existe una bibliografía relativamente abundante sobre las innovaciones técnicas en las lenguas europeas, que cubre el desarrollo industrial y otras terminologías (por ejemplo, Wexler 1955, sobre la evolución de la terminología ferrocarrilera francesa); y sobre vocabularios técnicos, como existen en lenguas de todas partes (taxonomías *folk;* por ejemplo, Frake, 1961; Conklin, 1968; Basso, 1967). Pero los estudios sobre la innovación en lenguas no europeas son raros. Un notable ejemplo es el de la obra de Bh. Krishnamurthi, (1962) sobre el telugu, en la que investiga cómo los miembros de comunidades agrícolas, pesqueras y textiles agregan nuevos significados de cosas –nuevas técnicas, nuevos aparatos y equipos– a sus propios recursos lingüísticos.

2.2 Lo anterior nos lleva al segundo encabezamiento, el de las modas del habla. Con frecuencia se sostiene, al menos implícitamente, que los estilos semánticos asociados a los diversos registros de los "lenguajes universales" como el inglés o el ruso técnicos, o como el francés político, son inseparables de las terminologías y tienen que introducirse con ellas dondequiera que vayan. Ciertamente, por lo común se reprocha a hablantes y a escritores que utilizan una terminología de reciente creación que tiendan a desarrollar cierto tipo de "traduccionismo", cierta manera de indicar que deriva del inglés o de cualquiera otra segunda lengua que sea la principal fuente de innovación y no de la lengua en que se expresan. Sin duda, es más fácil imitar que crear en la lengua en desarrollo configuraciones semánticas que incorporen el nuevo tema terminológico a estilos semánticos existentes; pero ese no es exactamente el punto en cuestión. No hay razón para esperar que todas las ideologías se modelen de acuerdo con la estructura semiótica del Europeo Medio Estándar; en literatura hay modos de significar distintos de la poesía y del drama del Renacimiento europeo y tampoco será una sorpresa encontrar diferencias en otros géneros, incluso los diversos campos de la actividad intelectual; lo cual no equivale a sugerir que los estilos semánticos permanecen estáticos. La alternativa para el desarrollo de un lenguaje no es la de europeizarse o seguir siendo lo que es; la alternativa es la de europeizarse o ser algo más, ajustándose más estrechamente a sus propios patrones de evolución.

Es muy poco probable que una parte del sistema semántico permanezca totalmente aislada de otra: cuando se crean significados nuevos en gran escala, debemos esperar ciertos cambios en las modas del habla. Está lejos de quedar claro cómo ocurre, pero sin duda es enteramente inadecuado considerar las innovaciones como simples cambios en la materia. Los cambios que se producen de ese modo incluyen medios, géneros, participantes y relaciones de participantes, todos ellos componentes de la situación. Se crean nuevos registros, que activan nuevos alineamientos y nuevas configuraciones en los componentes funcionales del sistema semántico. El cambio semántico se produce por medio de la estructura social; si ésta cambia, no es tanto por lo que la gente hable en un momento dado, sino por la persona con quien hable, en tales circunstancias, por tales medios y así sucesivamente. Un desplazamiento en las modas del habla se entenderá mejor por referencia a los patrones cambiantes de la interacción y las relaciones sociales que mediante la búsqueda de un vínculo directo entre el lenguaje y la cultura material.

2.3 La afinidad de área es un fenómeno que revela la existencia de un factor externo o "sociolingüístico" en el cambio semántico. Abdulazis (1971) ha llamado la atención hacia el efecto semántico de área, de acuerdo con el cual los hablantes de las lenguas del África oriental, vinculadas o no al swahili, encuentran que éste es más fácil de emplear que el inglés, debido al grado sumamente elevado de correspondencia entre el swahili y su propia lengua. A ese respecto, la descripción de Gumperz y Wilson (1971) de la identidad semántica del marathi, el kannada y el urdu, tal y como se hablan en una región del sur de la India, a lo largo de la frontera marathi-kannada, resulta especialmente reveladora. Como esos casos también se caracterizan típicamente por un alto grado de identidad fonológica, el caso ideal de afinidad de área puede definirse en términos hjelmslevianos como aquel en que los sistemas de contenido son idénticos, lo mismo que los sistemas de expresión; lo que difiere es simplemente la codificación de lo uno en lo otro, o el aspecto arbitrario en el sistema lingüístico.

Al parecer, es posible que la clave de algunos de los problemas de afinidad de área pueda encontrarse en una comprensión más profunda del acriollamiento, a la luz de estudios recientes. El desarrollo de áreas de afinidad, supuestamente, es en sí efecto de un proceso de acriollamiento, por lo que en esencia no es distinto de los procesos de contacto histórico en general, sino más bien una consecuencia natural de ellos; del mismo modo, la innovación semántica en gran escala, a que antes se hizo alusión, también puede considerarse un ejemplo de acriollamiento, que lleva al desarrollo de nuevas líneas de afinidad semántica, que ya no se apegan a patrones (regionales) de área. Neustupný (1971), en un interesante análisis de la distancia lingüística, en que trata de aislar la noción de "distancia sociolingüística", propuso definir la condición de "contigüidad" en términos sociales más que geográficos. No es fácil entender exactamente lo que eso significa; no puede afirmarse que una condición del desarrollo de un área de afinidad sea una estructura social común, puesto que, muy independientemente del fenómeno de apropiación técnica en gran escala (que se vincula típicamente con la situación opuesta, pero que podríamos dejar de consi-

derar aquí), en realidad, en regiones de afinidad lingüística establecida pueden encontrarse las estructuras sociales más diversas; sin embargo, lo que supuestamente se implica mediante la aseveración más usual pero más vaga de una "cultura común" como concomitante de semejanzas de área es algún concepto de sistema social común, en algún nivel sumamente abstracto.

En todo caso, la afinidad de área es un hecho que demuestra, aunque no explique, que los sistemas semánticos de lenguas distintas pueden ser semejantes y, por tanto, que pueden ser menos semejantes. Con frecuencia, en una lengua, por ejemplo, entre hablantes rurales y urbanos, hay grandes dificultades de comprensión mutua, simplemente porque el uno es rural y el otro urbano. La analogía diacrónica de esa afinidad de área es, supuestamente, la afinidad de generación; la brecha entre generaciones es ciertamente semiótica y quizás se refleje en el sistema semántico; nosotros no tenemos el mismo sistema de nuestros abuelos, ni el de nosotros mismos cuando éramos jóvenes. Los lingüistas están acostumbrados a dejar esas cuestiones en manos de los especialistas en comunicación, en medios de comunicación de masas, en cultura *pop* y en cosas por el estilo; pero son asuntos con implicaciones para el sistema y para el cambio lingüísticos. Las nuevas formas musicales y los nuevos contextos de ejecución musical exigen nuevos instrumentos, aunque, desde luego, éstos nunca sean completamente nuevos.

3. Significado y estructura social

3.1 Como en otros niveles del sistema lingüístico, las condiciones normales del sistema semántico son las de cambio. La naturaleza específica de los cambios que se producen y su relación con factores externos podrán entenderse con mayor rapidez si consideramos que el sistema semántico es en sí proyección (codificación, realización) de algún nivel superior de significado extralingüístico.

Desde un punto de vista sociolingüístico, el sistema semántico puede definirse como un potencial de significado funcional u orientado hacia la función; como una red de opciones para la codificación de algún sistema o algunos sistemas semióticos extralingüísticos en términos de los dos componentes básicos del significado que hemos llamado componente ideacional y componente interpersonal. En principio, esa semiótica de nivel superior puede considerarse, dentro de la tradición del pensamiento humanista, como un sistema conceptual o cognoscitivo, como un sistema de información acerca del mundo real; pero también se le puede considerar como semiótica de algún otro tipo, lógico, ideológico, estético o social, y esa es la perspectiva social importante, el sistema semántico como realización de una semiótica social, en palabras de Mary Douglas (1971, 389).

> Si con respecto a cualquier forma de comunicación planteamos la simple pregunta de ¿qué se comunica?, la respuesta es: información del sistema social. Los intercambios que se comunican constituyen el sistema social.

La información del sistema social tiene la propiedad de que, típicamente, se presenta en partes de contexto sumamente específico. En tanto que una semántica lógica puede ser un monosistema, una semántica social es y debe ser un polisistema, una serie de series de opciones en significado, cada una de las cuales es referible a un contexto, a un tipo de situación o a un dominio social dados.

El sistema semántico es una entrefase, entre el (resto del) sistema lingüístico y algún sistema simbólico de orden elevado; es una proyección, o una realización, del sistema social; al mismo tiempo, se proyecta en el sistema lexicogramatical o es realizado por él. A ese respecto, las condiciones sociolingüísticas del cambio semántico pueden hacerse accesibles.

Expliquemos la noción de la semántica de contexto específico a partir de dos estudios recientes; por motivos de simplicidad, en ambos casos escogeré series de opciones muy reducidas, series que, además, forman una taxonomía simple. La primera es de Turner (1973), un tanto modificada. Con base en algunas investigaciones de Bernstein y de sus colegas de Londres, Turner construye una red semántica para cierto tipo de contexto regulador en el seno de la familia, que incluye categorías generales de estrategia reguladora familiar: "imperativa", "posicional" y "personal", cada una de éstas se divide en subcategorías, la "imperativa" en "amenaza de pérdida de privilegio" y "amenaza de castigo"; la "posicional" en "desaprobación", "reglamentación", "búsqueda de reparación" y "explicación de posición". En la figura 6 se muestra el sistema bajo "amenaza de pérdida de privilegio"; esas son las opciones de que, según se ha demostrado, dispone la madre que escoge dicha forma de regular la conducta.

Con el fin de mostrar el modo en que esas opciones se realizan típicamente en el sistema lexicogramatical, indicamos la contribución que cada cual hace a la estructura final de la oración (las referencias son de párrafos del *Thesaurus* de Roget):

repulsa: proceso material, Roget § 293 Partida o § 287 Recesión:
Oyente *you* = Afectado; positivo

orden: tipo "medio"; imperativo, exclusivo

decisión: tipo "medio" o (más raro) "no medio" (activo, Hablante *I* = Agente); indicativo, declarativo
resolución: tiempo futuro
obligación: modulación, necesidad
privación: proceso material, benéfico, Roget § 784 Donación; tipo "no medio"(optativo); Hablante *I* = Agente; Oyente *you* = Beneficiario; indicativo, declarativo; tiempo futuro; negativo

Ejemplos:

(1) you go on outside
(2) you're going upstairs in a minute
(3) I'll have to take you up to bed
(4) you're not going to be given a sweet/I shan't buy you anything

[(1) Tú te vas afuera/(2) te irás arriba en un minuto/(3) tendré que llevarte arriba a la cama/(4) no se te va a dar ningún dulce/no te compraré nada].

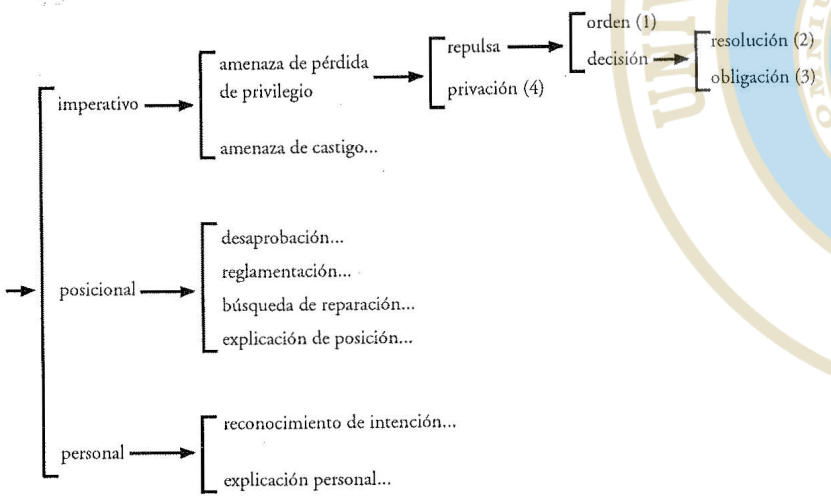


FIGURA 6

Considerado en conjunto, el sistema muestra correlación en diversos puntos con la clase social, lo mismo que con otros factores sociales; por ejemplo, en la investigación de la que éste se toma, una cantidad considerablemente mayor de madres de clase media que de madres de clase obrera escogió la "reglamentación" como tipo de control de posición.

El segundo ejemplo está tomado de Coulthard *et al.* (1972). Para una representación más detallada de esa red semántica, véase la figura 7 (pp. 110-111) de Halliday, 1975c; un informe más detallado puede encontrarse en Sinclair *et al.*, 1972. Es un estudio de semántica en el aula; el agente socializador es la escuela, donde supuestamente se asocian de manera inseparable los contextos regulador y educativo. Los autores investigaron las opciones que se abren ante el maestro para la iniciación del discurso: el maestro puede escoger la opción "dirigir", cuya intención es predominantemente reguladora, o puede escoger la opción "informar" o la opción "evocar", que son predominantemente educativas. En la figura 8 (p. 113) se muestran algunas opciones bajo el encabezado de "directiva"; la forma de presentación está adaptada para hacerla semejante a la de Turner.

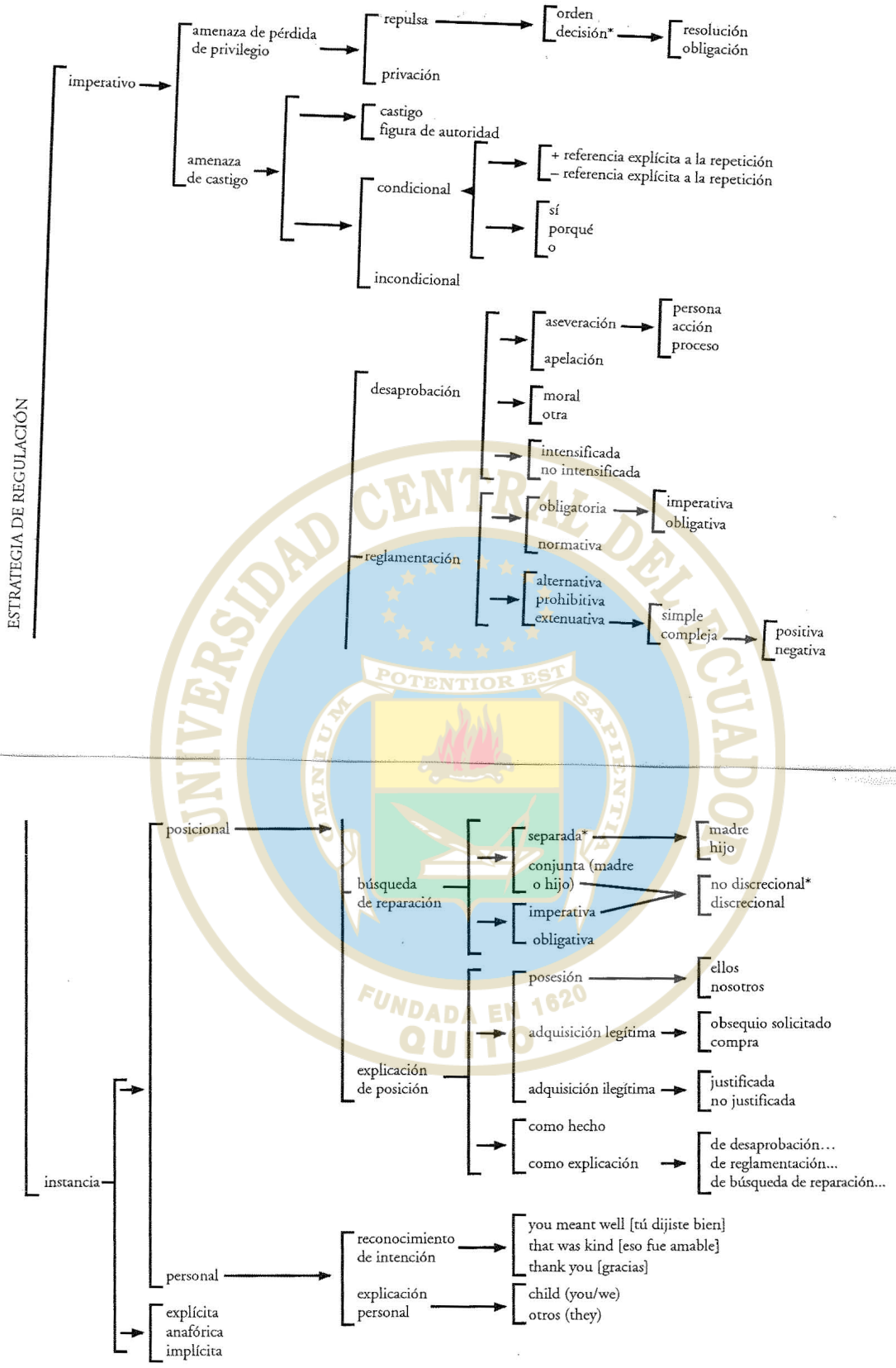
La realización modal no señalada de la categoría "directiva" es el imperativo, pero se han marcado opciones en que se producen los demás modos. "Acción prohibida" (1) es un mandato conductual que puede realizarse con cláusulas de tipo imperativo, declarativo o interrogativo. Los mandatos vinculados con acciones no prohibidas pueden ser (2) intercambios aislados (conductuales) o (3) partes de interacciones (de procedimiento); pueden ser (4) peticiones, codificadas en las diversas formas modales o (5) referencias a una acción que debía haber sido ejecutada pero que no lo ha sido, típicamente, en tiempo pasado interrogativo. (Véase Ervin-Tripp, 1969, 56ss.).

Ejemplos:

(1) don't rattle/what are you laughing at/someone is still whistling
(2, 4) will you open the door?/I want you to stop talking now
(2, 5) did you open that door?
(3, 4) you must all stop writing now
(3, 5) have you finished?

[(1) no hablen/de qué se ríen/alguien sigue silbando/(2, 4) ¿quieres abrir la puerta?/quiero que dejen de hablar ahora/(2, 5) ¿abriste esa puerta?/(3, 4) todos deben dejar de escribir ahora/(3, 5) ¿ya terminaron?]

Desde luego, los ejemplos anteriores tienen un alcance muy específico, pero ponen de relieve el hecho general de que, para vincular la realización lingüística de significados sociales con el sistema lingüístico, es necesario apartarse de la concepción monolítica tradicional de ese sistema, al menos en el nivel se-



Situaciones de prueba:
What would you if... brought you a bunch of flowers and you found out that he/she had got them from a neighbour's garden?
Imagine... had been out shopping with you and when you got home you found he/she'd picked some little thing from one of the counters without you noticing. What would you say or do?

[¿Que harías si... te trajera un ramo de flores y descubrieras que él/ella las había cortado del jardín de un vecino?/Imagínate que... hubiera ido de compras contigo y que cuando llegaran a casa descubrieras que él/ella había tomado alguna insignificancia de alguno de los mostradores sin que tú lo notaras. ¿Qué dirías o qué harías?]

FIGURA 7. *Sistema semántico para una clase de situaciones reguladoras de influencia social*

Amenaza de pérdida de privilegio

Repulsa:	proceso material ("Partida", R 293; "Recesión", R 297); Oyente *you* = Médium; positivo
Privación:	proceso material: benéfico ("Donación", R 784); Oyente *you* = Beneficiario (Receptor/Cliente); negativo
Orden:	medio; imperativo: exclusivo. Ej.: you go on upstairs; go up to bed now [tú te vas arriba; ahora vete arriba a la cama]
Decisión:	indicativo: declarativo medio *o* no medio: activo/pasivo, Hablante *I* = Agente (optativo en pasivo); medio* en repulsa, no medio* en privación
Resolución:	futuro/: en presente / presente en presente Ej.: you're going upstairs; I'll take/I'm taking you upstairs [repulsa]; I'm not going to buy you anything; you're not going to be given a sweet [privación] [tú te vas arriba; yo te llevaré/yo voy a llevarte arriba; no voy a comprarte nada; no se te va a dar ningún dulce]
Obligación:	modulación: pasiva; necesaria Ej.: I'll have to take you upstairs; you'll have to go upstairs [repulsa]; you won't have to have a sweet; I shan't be able to give you a sweet, next time you won't be able to go shopping with me [privación] [Tendré que llevarte arriba; tendrás que ir arriba. No vas a recibir un dulce; no podré darte un dulce; la próxima vez no podrás ir de tiendas conmigo.]

Amenaza de castigo

Castigo:	proceso material ("Castigo", R 972; Oyente *you* = Médium; no medio: activo,* Hablante *I* = Agente; indicativo: declarativo; futuro/: en presente; positivo Ej.: I'll smack you; you'll get smacked [yo te enseñaré; tú te lo habrás merecido]
Figura de autoridad:	proceso material ("Castigo", R 972; "Desaprobación", R 932 [paras., empieza por *reprehend*... sentido de "castigo verbal"; Oyente *you* = Médium; no medio; 3ª persona (father,* policeman*) = Agente; indicativo: declarativo; futuro/: en presente; positivo Ej.: the policeman will tell you off; Daddy'll smack you [el policía te enseñara; papi te dará]
Condicional:	"you do that" ["tú haces eso"]
"if"	hipotáctico; condición en cláusula dependiente, amenaza en cláusula principal Ej.: if you do that... [si tú haces eso...]
"because"	hipotáctico; condición en cláusula principal, amenaza en cláusula dependiente Ej.: don't/you mustn't do that because... [no/no debes hacer eso porque...]
"or"	paratáctico; condición en cláusula 1, amenaza en cláusula 2 Ej.: don't/you mustn't do that or... [no/no debes hacer eso o...]
explícita referencia a repetición:	*again* en condición [*/next time = if... again]* Ej.: if you do that again,...; next time you do that...; don't do that again because/or... [si haces eso otra vez,...; la próxima vez que hagas eso...; no hagas eso de nuevo porque/o...]

Realizaciones lexicogramaticales de algunas categorías de "Estrategia de Regulación" (véase fig. 7, "imperativo")
Los números después de *R* remiten a párrafos numerados del *Thesaurus* de Roget.
* = forma típica

mántico, y considerar en cambio las redes particulares de significados que operan en contextos sociales particulares. El modo en que esos diversos sistemas semánticos se combinan o se apoyan entre sí para producir una imagen del mundo coherente (o razonablemente coherente) es un problema que Berger y Kellner llaman "microsociología del conocimiento". En su análisis de la sociología del matrimonio, ellos interpretan la relación matrimonial como una conversación continua y observan (1970, 61) que: "En la conversación marital no sólo se construye un mundo, sino que se le mantiene en estado de reparación y rehabilitación continuo"; eso se logra mediante el efecto acumulativo de innumerables encuentros microsemióticos, en el curso de los cuales se ponen en juego todos los distintos subsistemas semánticos.

3.2 Hymes señaló hace varios años que "el papel del lenguaje puede diferir de una a otra comunidad" (1966, 116). Hymes establecía una diferencia entre lo que él llamaba dos tipos de relatividad lingüística: la variación transcultural en el sistema (las modas del habla o "estilos cognoscitivos" como él los llamaba) y la variación transcultural en sus usos.

Pero no forcemos demasiado la distinción. El sistema es simplemente el potencial del usuario o el potencial para el uso; es lo que el hablante-oyente "puede significar". Consideremos ese potencial semántico como una forma de proyección de su potencial simbólico de comportamiento: el sistema "sociosemiótico", para emplear un término de Greima (1969). En cualquier contexto de uso dado –una situación tipo dada, en una estructura social dada– el miembro dispone de redes de opciones, de series de alternativas semióticas, que son realizadas mediante el sistema semántico. Desde ese punto de vista, como se sugirió en la última sección, el sistema semántico aparece como una serie de subsistemas, cada uno de los cuales va asociado a un dominio o a un

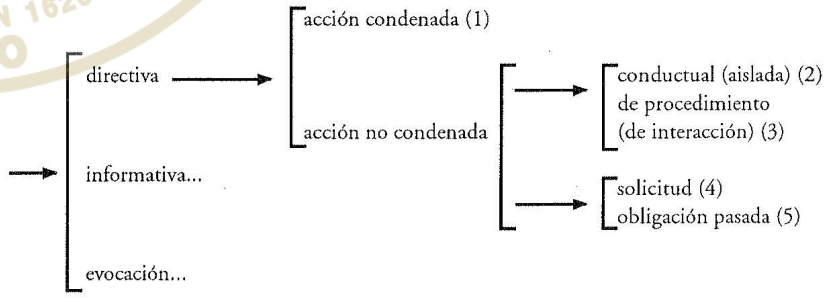


FIGURA 8

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR FUNDADA EN 1620 QUITO

contexto de uso particular. Lo que nosotros llamamos "sistema" es una conceptualización abstracta de la totalidad del potencial de usuarios en tipos de situación que realmente se producen.

En otras palabras, distintos grupos de personas tienden a significar cosas distintas. Hymes indudablemente tiene razón al reconocer una variación transcultural en el sistema y no sería sorprendente que también encontráramos en él una variación infracultural (es decir, transubcultural). Puede optarse por separar esta observación de la observación de que distintos grupos de personas tienden a utilizar el lenguaje de maneras distintas, empleando alguna de las dos observaciones para explicar la otra; pero, en todo caso, el hecho debe tomarse en cuenta y no puede acomodarse fácilmente en un marco conceptual que impone una rígida división entre capacidad y actuación, y que reduce el sistema a una actuación idealizada que es invariable y está aislada del entorno.

Labov ha demostrado que, en condiciones de jerarquía social, las presiones sociales actúan selectivamente sobre las variables fonológicas y gramaticales, dando lugar a la variación y al cambio. ¿Hasta qué punto operan también esas presiones en el caso del cambio semántico? Aunque el propio Labov no considere el nivel semántico, su trabajo sobre variedades no estándar del inglés tiene implicaciones importantes para ese problema.

En un artículo reciente (1970b), Labov hace una interesante exposición sobre el inglés no estándar negro, con el propósito de demostrar que es tan gramatical y "lógico" como cualquiera de las formas "estándar" de la lengua. Lo cual no es nuevo a los ojos de los lingüistas, para quienes eso siempre ha constituido un axioma de su especialidad; ese es el motivo por el cual, como Joan Baratz señaló en cierta ocasión, los lingüistas rara vez se han tomado la molestia de negar los diversos mitos y las diversas creencias populares acerca de la naturaleza ilógica de las formas no estándar. No hay duda de que existe una lógica en todos los sistemas lingüísticos; pero, aunque todos los sistemas lingüísticos sean igualmente "lógicos", pueden diferir en su organización semántica; y ha habido serias discusiones acerca de la posibilidad de diferencias de "estructura profunda" –que pueden interpretarse como diferencias semánticas– entre las distintas variedades de inglés (Loflin, 1969).

Resultaría tentador dar por sentado que todas las variedades de una lengua deben ser semánticamente idénticas, puesto que, como sabemos, existen muchas personas que interpretan erróneamente la variedad en términos de evaluación: si dos sistemas difieren, afirman, entonces uno debe ser mejor que el otro. Ha sido muy difícil convencer al lego de que acepte formas de inglés que difieren fonológicamente de la norma recibida y más aún las que difieren en el aspecto gramatical; probablemente habría todavía mayor resistencia a la noción de diferencias semánticas. Pero no debe uno dejarse amilanar por esas actitudes hasta no desechar la posibilidad de variedad subcultural en el sistema semántico. En palabras de Louis Dumont (1970, 289):

> La unicidad de la especie humana... no exige la reducción arbitraria de la diversidad a la unidad; sólo exige que sea posible pasar de una particularidad a otra y que no se escatime esfuerzo para elaborar una lengua común en que pueda describirse adecuadamente cada particularidad.

En el nivel semántico, no es demasiado difícil interpretar esa posibilidad de diferencias subculturales, con base en una combinación de las teorías de Labov con las de Bernstein. Supuestamente, Labov utiliza el término "lógico" en su título, para imitar a aquellos que afirman que el inglés no estándar "carece de lógica"; el término es "naturaleza lógica", la calidad de ser lógico y no el tipo de lógica que aquél despliega. No hay razón para creer que una lengua o una variedad lingüística posea una lógica distinta de la de otra, pero eso no significa que sus sistemas semánticos deban ser idénticos. Con suficiente ingenio, los hallazgos de Labov podrían reducirse a diferencias gramaticales, escamoteándoles así toda importancia; lo que las variedades muestran en realidad son diferencias de estilo semántico, hábitos de significación regulados por un código, supuestamente transmitidos por una estructura social y familiar, que distingue a una subcultura de otra. La obra de Bernstein proporciona una base teórica para la comprensión de ese tipo de variedad semántica, haciendo posible imaginar una semiótica social de tipo suficientemente general. Una teoría semejante del lenguaje y la estructura social es un requisito previo para la interpretación de fenómenos sociolingüísticos, incluso de los propios descubrimientos de Labov y de los principios que él deriva de ellos; por tanto, es todavía más lamentable que, en su valiosa polémica, Labov incluyera algunas críticas infundadas y ligeras a la obra de Bernstein; por ejemplo: "De los escritos de Bernstein se deriva primeramente la idea de que...", seguido de una cita de alguien más que se opone de manera diametral a las ideas de Bernstein. (Por interpretar mal a Bernstein, Labov supone –debemos creer que él lo supone, pues de otro modo su crítica perdería validez– que el habla que cita de Larry es un ejemplo de código restringido; en otras palabras, Labov parece confundir el "código" de Bernstein con el dialecto social, pese a la distinción explícita de Bernstein entre lo uno y lo otro [1971, 199; aunque ya claro en 1971, 128, publicado por primera ocasión en 1965; véase una vez más Hasan, 1973].) Tengo la impresión de que, en el habla de Larry, tal y como Labov la presenta, el código regulador es predominantemente un código amplio, aun-

que en esas muestras de habla tan pequeñas resulte imposible establecer categorías con algún significado verdadero; pero, en todo caso, como Bernstein se empeña en demostrar, las diferencias de código son relativas, hay tendencias u orientaciones dentro de las cuales cada individuo muestra considerable variación, hecho que contribuye a explicar algunos de los propios descubrimientos de Labov.[2] No dudo que Bernstein estaría de acuerdo con las críticas que Labov se propone enderezar en su contra; pero, lo que es más importante, la obra de Bernstein proporciona las bases teóricas necesarias para las propias ideas de Labov. Puesto que esa obra ha sido mal interpretada en algunas partes, puede ser útil intentar aquí una breve recapitulación de ella.

3.3 Creo que podemos identificar tres fases en el desarrollo de las ideas teóricas de Bernstein. En la primera, de una manera general anterior a 1960, Bernstein examinó el patrón de fracaso educativo en Gran Bretaña e intentó explicarlo en términos de ciertas proyecciones no lingüísticas del sistema social, particularmente los modos de percepción. En la segunda fase, más o menos entre 1960 y 1965, se enfrentó no sólo al lenguaje sino también a la lingüística, y terminó con algunos descubrimientos lingüísticos de interés considerable, pero todavía de naturaleza poco sistemática. En la tercera fase, Bernstein combinó sus dos experiencias previas y buscó explicaciones en términos de una semiótica social, con la semiótica lingüística, esto es, la semántica, como punto focal. Lo anterior significó un paso importante hacia una teoría auténticamente "sociolingüística", teoría que es al mismo tiempo una teoría de la lengua y una teoría de la sociedad.

Bernstein partió de la observación de que el fracaso educativo no se distribuía anárquicamente entre la población, sino que tendía a vincularse con la clase social; cuanto más abajo se hallaba la familia en la escala social, mayores probabilidades de fracasar tenía el niño. Era claro que existía cierta in-

[2] Es sorprendente cómo Labov encuentra en Bernstein un "juicio en contra de toda forma de comportamiento de la clase media"; si acaso, las simpatías de Bernstein parecen apuntar en sentido contrario. Como Mary Douglas lo dice: "En lo que a la familia se refiere, Basil Bernstein muestra una preferencia por un control 'posicional' más bien que por preferencias 'personales'... [Sus] análisis nos reducen a los padres de clase media, a nuestro tamaño real. Nuestra verbosidad e insinceridad y fundamental falta de certeza se revelan... El código elaborado está lejos de ser glorioso cuando las implicaciones escondidas del sistema central que generan son puestas llanamente." En una larga carta a *The Atlantic* (vol. 230, núm. 5, noviembre 1972), Labov ha expresado su rechazo por cualquier forma en la cual sus propios escritos hayan conducido a una mala interpretación del trabajo de Bernstein.

compatibilidad entre las normas sociales de la clase trabajadora más baja y los rasgos distintivos de la clase media, junto con el sistema educativo basado en ellos. El hecho se presentaba de la manera más absoluta como una discrepancia entre las medidas de inteligencia verbal y no verbal; la discrepancia era considerablemente mayor en la clase trabajadora más baja y tendía a aumentar con la edad. Por consiguiente, obviamente había un elemento lingüístico en el proceso, y Bernstein desarrolló su primera versión de la teoría del "código" para tratar de explicarlo: el "código amplio" representaba el tipo de lenguaje más verbalmente explícito e independiente del contexto, el que mantenía la distancia social, exigía respuestas individuales y no hacía suposición alguna respecto de la intención del oyente; en tanto que el "código restringido" era la forma más verbalmente implícita, dependiente del contexto y socialmente íntima, en que la intención del oyente se daba por sentada y, por tanto, las respuestas podían basarse en normas comunalizadas. Tal y como se hallaba organizada, la educación exigía el código amplio; por lo tanto, si, en virtud de sus patrones de socialización, un grupo sólo tenía dominio parcial o condicional de ese código, ese grupo estaría en desventaja.

Acosado por los lingüistas, Bernstein trató de definir los códigos en términos lingüísticos, empezando con inventarios de características y avanzando hacia un concepto de "predicción sintáctica", de acuerdo con el cual el código amplio estaba caracterizado por una gama más amplia de opciones sintácticas y el código restringido por una gama más limitada. Quienes, como yo, desecharon categóricamente aquella interpretación se hallaban parcialmente confundidos por algunos estudios anteriores interesantes que demostraban que, en el cumplimiento de algunas funciones, la cantidad de variación gramatical que se encontraba respecto de (i) la modificación en el grupo nominal y (ii) en el uso de modalidades por niños de diversas edades, se vinculaba en realidad con la clase social. No obstante, era evidente que cualesquier generalizaciones lingüísticas importantes que pudieran hacerse, éstas se situarían en el nivel semántico, toda vez que los códigos se manifestaban en el lenguaje mediante los significados. Bernstein buscó entonces identificar un pequeño número de "contextos socializadores críticos", tipos de situación generalizados de los que el niño, en el entorno de los agentes socializadores primarios de la familia, el grupo de iguales y la escuela, deriva su información básica acerca del sistema social. La hipótesis era que, en un contexto determinado, por ejemplo, la regulación de la conducta del niño por parte de los padres, podían desplegarse típicamente varios subsistemas diferentes dentro del sistema semántico; de allí que los "códigos" pudieran considerarse como una orientación diferencial hacia áreas de significado en situaciones sociales determinadas.

Parecía que si, en cierto sentido, el acceso a los códigos está regulado por la clase social, esa regulación se efectuara por medio de la existencia de diferentes tipos de familias, definidos en términos de relaciones de función en el seno de la familia: los tipos de familia "posicional" y "personal" (véase 1.3 anterior). Con calificaciones y subcategorizaciones importantes, parecía que las familias marcadamente posicionales habrían de inclinarse por formas de interacción de código restringido, al menos en sus modos de regulación familiar, en el contexto regulador. Los tipos de familia no coinciden con las clases, pero es posible que, en el contexto británico, la familia más puramente posicional se encuentre con mayor frecuencia entre la clase trabajadora más baja, precisamente en esa parte de la población en que el fracaso educativo es mayor. El modelo se asemeja entonces a algo como lo siguiente:

clases sociales (diferentes)
↘
sistemas de función familiar (diferentes)
↘
códigos semióticos (diferentes)
↘
"órdenes de significado y pertinencia" (diferentes)

El último planteamiento en el pensamiento de Bernstein se hace en los estudios finales de *Class, Codes and Control,* volumen I, que son demasiado ricos para ser resumidos en un corto espacio. La teoría de Bernstein es una teoría de aprendizaje y transmisión cultural sociales y, por tanto, de persistencia y cambio sociales. Como lo indica Mary Douglas (1972, 312).

> Haga [Bernstein] lo que haga... él considera cuatro elementos en el proceso social. Primero, el sistema de regulación; segundo, los límites que establece; tercero, la justificación o la ideología que consagra los límites y, cuarto considera el poder que queda oculto por el resto.
>
> Creo que la obra del profesor Bernstein es la primera en afirmar que la distribución de las formas de habla es igualmente una realización de las formas de poder.

Se trata de una teoría de la sociedad en que el lenguaje tiene un papel principal, lo mismo como determinador que como determinado: el lenguaje está regulado por la estructura social y la estructura social se mantiene y se transmite mediante el lenguaje. De allí que ofrezca la base para interpretar los procesos del cambio semántico.

3.4 En términos del marco que establecimos en la primera sección, hay dos mecanismos posibles de cambio semántico: la retroalimentación y la transmisión, es decir, retroalimentación desde un texto hasta el sistema, y transmisión desde el sistema hasta el niño. En lo tocante a la retroalimentación, existe la posibilidad de cambios de significado que estén típicamente vinculados a contextos particulares o tipos de situación y que se produzcan con el transcurso del tiempo, por ejemplo: dichos cambios se presentan por medio de los cambios en los sistemas familiares de papeles, en las condiciones que sugirió Bernstein; o mediante otros factores sociales, por ejemplo: los cambios en las ideologías educativas. Dichos cambios podían vincularse con tipos de situación específicos, como aquellos de los dos ejemplos dados con anterioridad.

Ya estamos familiarizados con los casos de pequeños subsistemas que realizan áreas específicas de conducta simbólica. Un buen ejemplo es el de los "pronombres de poder y solidaridad" (Brown y Gilman, 1960). A ese respecto, el sistema semántico del inglés moderno es enteramente distinto del sistema del inglés isabelino, al punto de que, por ejemplo, ya no podamos siquiera seguir las sutilezas y los cambios detallados que se producen en la relación personal de Celia y Rosalinda en *A vuestro gusto,* y que se revelan mediante su sensible conmutación entre *thou* y *you* (McIntosh, 1963); es algo que simplemente no está en nuestro sistema semántico. Pero esos casos son limitados, no sólo en cuanto a que representan opciones semánticas un tanto específicas, sino también en cuanto a que sólo reflejan las relaciones sociales creadas por el lenguaje (y que no existen independientemente del lenguaje: la forma *you* sólo tiene significado como codificación de una relación puramente lingüística) o bien, como en el caso de los cambios en el uso de términos emparentados, que sólo afectan la expresión directa de las propias relaciones sociales. La obra de Bernstein permite extenderse más allá de esos casos limitados, de dos maneras importantes. En primer lugar, da una idea del modo en que las relaciones dentro del sistema social pueden llegar a conformar y modificar otros significados que el lenguaje expresa y que pueden ser significados de cualquier tipo; la variación sociosemántica y el cambio no están confinados a la semántica de la comunicación personal. En segundo lugar, a la luz de una explicación funcional del sistema semántico, la obra de Bernstein sugiere el modo en que los patrones del habla producidos de esa manera se incorporan al sistema, como resultado de las innumerables minucias de la interacción social, y tienen así cierto efecto en otras opciones, no perturbando todo el sistema (independientemente de lo que eso

significue), sino actuando de forma específica sobre aquellas opciones que se encuentran vinculadas funcionalmente a ellos.

Luego viene la transmisión y, a ese respecto, hemos considerado el aprendizaje de la lengua materna por el niño desde un punto de vista sociolingüístico: lo que sugiere que los orígenes evolutivos del sistema semántico deben buscarse en los sistemas de potencial de significado que derivan de ciertas funciones primarias del lenguaje: la función instrumental, la función reguladora, y así sucesivamente. Postulemos que un agente socializador particular, como la familia, tiende a favorecer una serie de funciones por encima de otra: esto es, a responder de manera más positiva a los significados del niño en esa área, al menos en ciertos contextos socializadores significativos; entonces, el sistema semántico vinculado a dichos contextos mostrará una orientación relativa hacia aquellas áreas de significado potencial. En un interesante estudio de Katherine Nelson (1973) se indica el modo en que eso puede ocurrir, sugiriendo que la combinación del nivel educativo de los padres con la posición del niño en la familia puede dar lugar a distintas orientaciones semánticas e influir así en la estrategia funcional del niño para el aprendizaje de la lengua.

No hay en ello nada sorprendente; lo sorprendente sería que fuese de otro modo. Lo interesante es hasta qué punto esas orientaciones funcionales llegan a incorporarse al sistema. Hemos señalado con anterioridad que, habiendo empezado por inventar su propio lenguaje, en el que la expresión no tiene relación alguna con el habla adulta, el niño abandona en cierto momento el camino filogenético y adopta el sistema adulto, hay una discontinuidad en la realización; pero (sugerimos nosotros), no hay discontinuidad funcional; el niño continúa basándose en los orígenes funcionales del sistema, generalizando a partir de su primer marco funcional de distinción básica entre lo pragmático y lo matético: una función pragmática o "de acción", que exige una respuesta del oyente, y una función matética o "de aprendizaje", que se realiza mediante la observación, la memoria y la predicción, y que es autosuficiente: esa función no necesita respuesta de nadie. Ese, a su vez, es un patrón de transición, que sirve para transformar la matriz funcional, por lo que se constituye en centro del lenguaje adulto, adoptando la forma de los componentes ideacionales/interpersonales en la red semántica; de ahí que haya continuidad funcional en el sistema. Al propio tiempo, las funciones primarias evolucionan hacia contextos sociales, hacia los tipos de situación encontrados en el transcurso de la vida cotidiana. Por ejemplo, la función interactiva original de llamadas y respuestas a aquellos de los que el niño era emocionalmente dependiente evoluciona hacia el contexto interpersonal general en la familia y el grupo de iguales; la función imaginativa de juego de

sonidos evoluciona hacia la de canciones, rimas y cuentos, y así sucesivamente. De ese modo hay una continuidad funcional de uso, esto es, en los contextos en que las selecciones se hacen desde el interior del sistema, es decir, los significados engendrados por el sistema social son tales que el niño queda predispuesto por su propia experiencia lingüística a adaptar a ellos el modo lingüístico de significación.

Naturalmente, durante el proceso "comete errores semánticos", errores que con frecuencia resultan reveladores; por ejemplo, hacia fines de su segundo año, Nigel aprendió la distinción gramatical entre declarativo e interrogativo; la situó, correctamente, en el componente interpersonal del sistema y la vinculó a contextos del intercambio de información, pero, como en aquel entonces no tenía concepto alguno para formular preguntas de sí/no (esto es, para aislar el elemento polaridad en la demanda de información), utilizó el sistema para realizar una distinción semántica que él hacía, pero que el lenguaje adulto no hace, a saber, aquella entre impartir información a alguien que ya la conoce, que ha compartido con él la experiencia pertinente (declarativo), e impartir información a alguien que no ha compartido la experiencia y que por eso no la conoce (interrogativo). Así, por ejemplo, en cierta ocasión en que jugaba con su padre, Nigel cayó, se incorporó y dijo a su padre: *tú caíste (tú* refiriéndose a sí mismo en aquella etapa); luego, su madre, que no había estado presente, entró en la habitación; Nigel corrió a su encuentro y le dijo: *¿caíste tú?* Desde luego, el uso de *tú* en vez de "yo" y el uso del interrogativo están vinculados; en términos de desarrollo cognoscitivo, ambos son características de la fase anterior al juego de papeles en el habla. Pero el patrón modal revela un pequeño subsistema semántico no presente en el lenguaje adulto, que es tanto estable en términos del potencial de significado del niño en aquel entonces, como transicional en el contexto del desarrollo mayor.

La continuidad funcional que hemos postulado, de acuerdo con la cual tanto el sistema lingüístico en sí como su entorno evolucionan a partir de la serie inicial de funciones que definen los primeros actos de significación del niño, explica el hecho de que el potencial de significado de éste pueda desarrollar distintas orientaciones en diferentes condiciones ambientales y, por tanto, también bajo la regulación de diferentes códigos simbólicos. "La estructura social se torna en realidad psicológica del niño en desarrollo mediante la conformación de su acto verbal" (Bernstein, 1971, 124). Si se producen cambios en la estructura social, especialmente cambios que afecten los sistemas de función familiar, éstos pueden dar lugar a cambios en la orientación del niño hacia ciertos modos de significación o lejos de ellos, en ciertos tipos de situación; y eso, particularmente en el entorno de lo que Bernstein llama "contextos socializadores críticos",

puede dar lugar a cambios en las estrategias de aprendizaje y, por tanto, a cambios en el potencial de significado que está asociado típicamente a diversos medios; esto es, en el sistema semántico, esos cambios en el potencial de significado tendrían lugar poco a poco y sin discontinuidad esencial. Un cambio sociosemántico de ese tipo no implica por fuerza, y es probable que habitualmente no implique, la total desaparición de una elección semántica o la aparición de una opción totalmente nueva; antes bien, es probable que signifique que ciertas opciones llegan a estar, más o menos, diferenciadas; o que ciertas opciones se toman con mayor, o menor, frecuencia. También esas cosas son características del sistema; por tanto, parece posible que los cambios semánticos sean provocados por cambios en la estructura social, mediante la operación del tipo de procesos que describe Labov, en el transcurso de la transmisión de la lengua al niño. Sea o no cierto que, como afirman Weinreich, Labov y Herzog (1968, 145), "el niño normalmente adquiere su patrón dialectal particular, incluyendo los cambios recientes, de niños apenas ligeramente mayores que él mismo", parece claro que sólo cuando interpretamos el desarrollo del lenguaje en el contexto de la construcción y la transmisión de la realidad social podemos esperar hallar en él las fuentes y los mecanismos del cambio lingüístico.

Podemos llamar sociolingüística al campo de estudio, pero si nuestra meta es la búsqueda del sistema en el lenguaje (Fishman, 1971, 8), éste seguramente es la lingüística y, a través de todos sus cambios de énfasis, la lingüística siempre ha aceptado lo que Hymes (1967) llama "dimensiones socioculturales de su asunto", el nexo entre el lenguaje y los factores sociales, que debe aducirse para explicar fenómenos lingüísticos observados; del mismo modo, sin embargo, no necesitamos una "capacidad comunicativa", que debe aducirse sólo si el sistema ha sido aislado previamente de su contexto social. Si nos interesa "lo que sabe el hablante-oyente", como algo distinto de lo que puede hacer, y a eso le llamamos su "capacidad", entonces la capacidad es capacidad comunicativa: no la hay de otro tipo; mas esa parece ser una complicación innecesaria. El sistema puede representarse directamente en términos "inter-organismos", como "lo que el hablante-oyente puede hacer" y, más específicamente, como lo que puede significar. Pasar a una perspectiva "intra-organismos" no aporta nada a manera de explicación.

Como dice Fishman, la sociología del lenguaje es otra cuestión; a ese respecto, las metas son más generales que la caracterización del sistema lingüístico. La sociología del lenguaje implica la relación teórica del sistema lingüístico con conceptos sociológicos previos y establecidos independientemente, como en la obra de Bernstein, en que cada teoría es contingente para la otra: el sistema lingüístico es tan esencial para la explicación de los

fenómenos sociales como el sistema social lo es para la explicación de los fenómenos lingüísticos.

Al considerar las condiciones sociales del cambio lingüístico, no sólo planteamos la cuestión "sociolingüística", hasta qué punto los cambios en el sistema lingüístico son vinculables a factores sociales, sino también, y quizás más aún, la cuestión de la "sociología del lenguaje", hasta qué punto los cambios en el sistema lingüístico son concomitantes esenciales de características (incluso de los cambios) del sistema social. Que yo sepa, la obra de Labov sobre el cambio fonético todavía no ha sido adoptada por los sociólogos, pero revela patrones y principios de comunicación intragrupos e intergrupos que, para mí, tienen considerable importancia para las teorías de la interacción y la jerarquía sociales; y, desde otro ángulo, las investigaciones lingüísticas de Bernstein sobre el lenguaje en la transmisión de la cultura son igualmente esenciales tanto para la comprensión del lenguaje, incluso el desarrollo del lenguaje en el niño y el cambio lingüístico, como para la comprensión de la sociedad, de la persistencia y el cambio en la estructura social. Nos hallamos aquí ante una interdisciplina auténtica de la sociología y la lingüística, ante un área de convergencia de dos conjuntos diferentes de teorías y de maneras de pensar acerca de la gente.

En cierta ocasión, Bernstein reprochó a los sociólogos no tomar en cuenta el hecho de que los seres humanos hablan; si los lingüistas tratan de entender los fenómenos de la persistencia y el cambio en el sistema lingüístico –el modo en que los patrones más profundos tanto del lenguaje como de la cultura se transmiten mediante los innumerables procesos microsemióticos de la interacción social– por nuestra parte, nosotros debemos aprender a tomar en cuenta el hecho de que los seres humanos hablan, no en la soledad, sino entre sí.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR POTENTIORA LUCE FUNDADA EN 1620 QUITO

IV. DIALECTOS SOCIALES Y SOCIALIZACIÓN

Este libro* es la grabación de una conferencia sobre dialectos sociales organizada por el Centro de Lingüística Aplicada a fines de 1969. Es "interdisciplinario" en el sentido de que, de los 10 participantes, dos fueron invitados como especialistas en lengua y comunicación, dos en psicología, dos en sociolingüística, dos en educación y dos en lingüística/antropología; bajo cada uno de esos títulos disciplinarios, uno de ellos aporta un trabajo y el otro una réplica.

En secuencia correspondiente, los cinco trabajos son: "Los dialectos sociales y el campo del habla", de Frederick Williams; "Estudios del desarrollo de la capacidad comunicativa", de Harry Osser; "Los dialectos sociales en la sociolingüística de desarrollo", de Susan M. Ervin-Tripp; "Enfoques de los dialectos sociales en la educación de la primera infancia", de Courtney Cazden, y "La sociolingüística desde una perspectiva lingüística", de Walt Wolfram. Finalmente, hay una colaboración titulada "Las inadecuaciones del enfoque lingüístico en situaciones de enseñanza", de Siegfried Engelmann, que fue invitado especialmente por el compilador para comentar las críticas hechas al "Enfoque Bereiter-Engelmann" en algunos de los trabajos contenidos en el libro.

No es sorprendente que el hincapié resulte marcadamente pragmático de principio a fin, con cierta orientación hacia el desarrollo de programas; inevitablemente, el contexto de esa conferencia es la situación crítica en la educación norteamericana; desde luego, la crisis no se limita a Estados Unidos, pero lo que aquí se enfoca es el panorama norteamericano. La Serie sobre Lenguaje Urbano del Centro de Lingüística Aplicada refleja la misma preocupación creciente. El foco de atención es el "inglés negro" y, especialmente en las réplicas a los trabajos, hay alusiones frecuentes a los aspectos negativos de los programas de estudio y de intervención: la falta de comprensión de la cultura, del uso del lenguaje y de las aspiraciones lingüísticas de los negros, la suposición de que deben cambiarse sus hábitos lingüísticos y no las actitudes hacia ellos, la resistencia a considerar objetivamente la escuela como una institución social, y así sucesivamente.

* Revisión de *Sociolingüistics: a crossdisciplinary perspective,* Washington, D. C., Centro de Lingüística Aplicada.

Según palabras de Claudia Mitchell Kernan: "La reacción de la comunidad negra ante el inglés de los negros que se describe en algunas gramáticas y en algunos libros de lectura con frecuencia ha sido negativa... Muchas representaciones del inglés negro difieren a tal grado del lenguaje que se emplea en la actualidad que debía haber presagiado esa reacción. La búsqueda de una nueva identidad, en curso en las comunidades negras de todas partes, y el espíritu de rebelión contra una identidad definida por extraños deberían ser advertencias suficientes para los no negros que hacen esfuerzos por definir e institucionalizar un lenguaje negro" (p. 68).

Cada trabajo consiste en tres partes: los "supuestos de investigación", el "examen de la investigación" y las "sugerencias de la investigación". Las tres varían apreciablemente en longitud y en profundidad, pero todas son concienzudas, informativas y vivas en su presentación. Williams distingue los dos principales componentes de los estudios del habla, "el habla y la audición" (desórdenes comunicativos) y "el habla en general" (retórica y comunicación); ni una ni otra tienen posibilidades de ser una fuente importante de investigación de los dialectos sociales, pero Williams encuentra signos de interés creciente y una mayor objetividad respecto del "problema de la deficiencia-diferencia". La tendencia de los maestros y los terapeutas de lenguas a confundir las diferencias dialectales con los desórdenes del lenguaje, y a considerar las formas no estándar como defectos del habla sigue siendo, sin embargo, un problema primordial en las actitudes socialmente condicionadas. La necesidad de "aceptar una amplia gama de conductas verbales", en vez de querer cambiar los hábitos lingüísticos de la gente, constituye la piedra angular de la réplica de Orlando J. Taylor que, instando a la aceptación de un Inglés Estándar Negro ("¿Por qué no puede el Inglés Estándar Negro incluirse bajo el rubro de *Inglés Estándar,* describírsele y dejársele en paz?" [p. 15], señala que, como habilidad en la lectura, el Inglés Estándar tiene menos posibilidades de generar resistencia entre hablantes no estándar "quizás... porque la lectura es un aspecto menos íntimo que el habla y, por tanto, menos sensible" (p. 19).

Haciendo hincapié en el factor del sesgo en los procedimientos experimentales típicos, Osser subraya la necesidad de descubrir las "reglas sociolingüísticas" que constituyen la "capacidad comunicativa" y, en particular, la necesidad de ampliar el tipo de estudios de interacción en el aula emprendidos por Bellack *et al.* (1966), a fin de descubrir "cómo funciona el lenguaje en los niños de diferentes edades y diferentes antecedentes subculturales, en diversos contextos educativos" (p. 29). Respecto de la obra de Flavell *et al.* (1968), Osser distingue dos elementos en el desarrollo de la capacidad comunicativa: la habilidad para analizar las características del papel del oyente y la habilidad para utilizar los recursos lingüís-

ticos propios en estrategias de comunicación adecuadas. Algunos estudios como los de Williams y Naremore (1969), considerados junto con los de Bernstein y sus colegas (por ejemplo, Hawkins, 1969), parecen sugerir diferencias de clase social en las funciones del habla; pero "debemos cuidarnos mucho de desarrollar una mitología acerca de las diferencias de capacidad comunicativa": los niños de diferentes clases sociales pueden tener ideas enteramente distintas respecto de lo que la situación exige, pero cuando se les dice lo que se espera de ellos, las diferencias desaparecen (véase Ervin-Tripp, p. 51). En un breve comentario, Vera John somete el papel del psicólogo educativo a una apreciación crítica general.

Ervin-Tripp empieza por distinguir entre los "estudios comparativos de desarrollo del lenguaje", que pueden tener poco contenido sociolingüístico, y la "sociolingüística del desarrollo", que, basada en gran parte en la obra de Hymes y Gumperz, trata de explorar el desarrollo del lenguaje en el contexto del medio social; igualmente, se refiere al sesgo inherente a muchos de los materiales y procedimientos de prueba, citando a Joan Baratz (1969) como un ejemplo del modo en que se puede evitar, y sugiere que quizás "hasta que se pueden elaborar materiales en que el grupo minoritario se desempeña mejor... no se comprenden las características únicas de las capacidades que los niños adquieren en esos grupos" (p. 37). En cambio, el enfoque de la "etnografía del lenguaje" estudia el habla en su marco natural, bajo el supuesto de que "los grupos sociales difieren en los usos que la mayoría de las veces dan al habla, lo mismo que en el valor que conceden a los diversos usos" (p. 40); proporciona un marco para investigar los tipos y las condiciones de la conmutación de dialectos (Blom y Gumperz, 1972) y para estudiar conceptos como los de "vigilancia" (cuidar y modificar el habla propia) y de "marcación" (la transferencia de información social mediante el uso de formas no congruentes) de Labov; señalando que, en muchos casos, el "inglés estándar" es cuestión de la frecuencia y la consistencia relativas del uso de ciertas formas, y no de su presencia o de su ausencia en términos absolutos. Ervin-Tripp sugiere contextos para el uso del inglés no estándar en la escuela, y comenta que el valor principal de ello radica en que ayuda a modificar las actitudes de los maestros. Hace una lista de 12 temas de investigación, entre ellos el estudio de cómo funciona el lenguaje escrito en la vida de los niños, de cómo aprenden los niños diferentes estilos de habla y de cómo se puede preparar a los maestros para "entender el habla no estándar" (¿en qué sentido se utiliza "entender" aquí?). La réplica de Kernan hace alusión a la carga de males que se ha hecho soportar al concepto de "dialecto social" ("El dialecto social probablemente no sea una fuente tan directa de fracaso académico como estamos prontos a suponer" [p. 67] y prevé una explicación culturalmente no prejuiciada de la capacidad comunicativa. El trabajo de Cazden resume

claramente los falsos supuestos, las confusiones y las interpretaciones erróneas que oscurecen el problema, e identifica tres áreas de investigación y desarrollo: las concepciones del lenguaje preconizadas por investigadores y educadores, y el modo de transformarlas; las implicaciones educativas de las diferencias dialectales, y la naturaleza de los programas y los objetivos educacionales. En su réplica, Robert D. Hess pide que se aclaren "las diferencias entre: (1) valor de prestigio de un lenguaje, (2) capacidad lingüística, (3) lo multifacético de un lenguaje como vehículo para comunicar sentimientos e ideas", lo que parece una extraña formulación, pero que quizás puede interpretarse en otra forma como el problema "del déficit o de la diferencia". Hess añade un recordatorio respecto de la variación lingüística en el seno de los grupos étnicos.

El trabajo de Wolfram, el más extenso, es también un excelente resumen sobre el campo de los estudios de los dialectos sociales en Estados Unidos; su orientación exclusivamente norteamericana da lugar a cierta simplificación excesiva: por ejemplo, queda implícito que las únicas interpretaciones posibles del lenguaje son las de Chomsky y Skinner, pero el panorama que da Wolfram es un panorama representativo. Partiendo de la dicotomía de la función cognoscitiva y la función conductual del lenguaje (que al final casi pone en tela de juicio), el autor hace un claro resumen de la teoría del déficit, señalando que "una posición semejante sólo puede adoptarse cuando se pasan por alto hechos descriptivos y sociolingüísticos reales" (p. 93); luego, se refiere al lenguaje como una conducta cultural y hace firmes votos por la explicación social de las diferencias lingüísticas. Wolfram da una definición general de lenguaje estándar, remitiéndose a la caracterización que Garvin y Mathiot (1956) hacen de sus funciones como funciones de unificación, de separación, de prestigio y de marco de referencia, y señalando que "una definición más específica depende de la situación lingüística particular" (p. 98); tras una breve historia de la investigación dialectal en Estados Unidos, se vuelve luego hacia el tipo de dialectología más reciente, urbana, social y cuantitativa, inaugurada por los estudios de Labov sobre la ciudad de Nueva York (1966) y proseguidos por otros investigadores como Shuy *et al.* (1967) en Detroit, y Fasold (1970) en Washington.

En seguida, Wolfram hace un resumen crítico de las obras descriptivas sobre el inglés negro y considera los dos criterios opuestos acerca de sus orígenes: el criterio anterior de que es la forma del inglés asociada a hablantes negros o blancos, con ciertos perfiles sociorregionales, y el criterio de Stewart, Bailey y otros, que lo consideran una lengua, con su propia "estructura profunda", que ha evolucionado mediante un proceso de "desacriollamiento". Wolfram introduce el concepto de la "variabilidad inherente" de Lavob como una característica sistemática en el lenguaje, y habla de la diferencia entre "estratificación mar-

cada" y "estratificación gradual" (discontinuidad contra continuidad en la frecuencia de variantes en el habla de grupos contiguos), señalando que "las diferencias fonológicas entre grupos sociales tienden a ser cuantitativas [graduales], en tanto que las diferencias gramaticales con frecuencia son cualitativas [marcadas]" (p. 112). Enumera las tareas de investigación en las tres áreas de técnicas de campo, estudios descriptivos y planteamientos teóricos, particularizando en los últimos problemas de variación, de descripción "pandialectal" y de "modificación" (este último vinculado a lo que Ferguson [1971a] llama "simplificación"), lo mismo que en algunos aspectos más específicos, finalmente, Wolfram hace votos, que fácilmente se pueden suscribir, por "un enfoque general de la sociolingüística" (p. 128).

En una réplica agradablemente viva, William, J. Samarin solicita a los sociolingüistas que nos digan quién es el pueblo norteamericano y cómo utiliza simbólicamente el lenguaje para construir sus defensas de traspatio; pregunta mordazmente si una sociedad dentro de otra sociedad mayor puede darse el lujo de su propia lengua, a lo que nosotros podríamos hacer la observación tentativa de que la historia de la sociolingüística sugiere que esas "microsociedades" surgen y desaparecen y que sus dialectos sociales surgen y desaparecen con ellas: por tanto, crean sus "lenguas" en el proceso de su propia evolución y de su propio cambio.

La controversia un tanto irritante de Engelmann, que cierra el volumen, no hace ningún servicio a su propia causa; contiene ciertas confusiones acerca de la lengua y algunas ideas extrañas sobre los lingüistas. Ejemplos (cursivas del autor): "Supóngase que queremos enseñar a un niño un *nuevo concepto*. El niño no posee el concepto de rojo. *Habla una lengua extranjera,* lo que significa que probablemente nunca ha *producido una aseveración* como: 'Es rojo. El camión es rojo' y así sucesivamente" (p. 142); "Aceptemos la orientación del lingüista en nombre del argumento. Supongamos que el problema de los niños *que carecen de habilidades lingüísticas* no es un problema de lenguaje sino *un problema de operaciones lógicas"* (p. 145); pero lo más inquietante es la presunción general; quizás podamos entender la impaciencia de un educador que se da cuenta de que la lingüística no es una teoría fácil de una sola faceta, con un repertorio de remedios a la mano, incluso si sus expectativas parecen un tanto cándidas: "Por cada programa lingüístico que [el lingüista] propone, otro lingüista puede proponer un programa distinto; sin embargo, todos los lingüistas trabajan *a partir de la misma teoría,* de la misma evidencia" (p. 146); "Se nos hacen afirmaciones acerca de cómo 'se desarrolla' el lenguaje, pero no se nos *dice cómo cambiar el lenguaje"* (p. 142). Incluso podemos comprender su exasperación por el aire de superioridad de los lingüistas ante sus ideas sobre el lenguaje, actitud

de la que este libro no está exento en modo alguno. Muchos lingüistas se muestran igualmente severos ante las limitaciones y la parcialidad que caracterizó la evolución reciente de su propia disciplina. Pero es peligroso permitir que la impaciencia y la exasperación sean excusa para desconocer en absoluto el campo de comprensión de la gente, que es esencialmente importante para el proceso educativo. Un estudio tanto de los programas de compensación como de sus implicaciones profundamente complejas para lo que sabemos de la lengua y del desarrollo del lenguaje cae aquí fuera de nuestro campo; en los dos capítulos finales de Bernstein (1971) sobre la sociología de la educación, "Crítica del concepto de educación compensatoria" y "Sobre la clasificación y el marco del conocimiento educativo" hay un análisis sumamente importante. Pero el llamado de los lingüistas a la precaución, que en esencia es un llamado a tomar en serio el lenguaje y a considerar el desarrollo lingüístico de un niño con imaginación y un poco de humildad, más que con una especie de miope violencia, no es algo que deba barrerse verbalmente del camino.

Consideramos ahora el libro en su perspectiva más general: es un texto admirable de revisión y referencia, pero, ¿por qué ese título presuntuoso? De una docena o más de temas de actualidad que podríamos citar entre los pertenecientes al campo de la sociolingüística, el libro aborda uno o dos, cuando mucho; mejor hubiera sido llamarlo "El dialecto social en Estados Unidos: una perspectiva educacional", pues aunque es interdisciplinario, también existe una gran uniformidad en las preocupaciones fundamentales de los colaboradores.

No es sorprendente que el nombre de Labov aparezca prácticamente una página sí y otra no; su aportación es única, tanto por su originalidad como por su alcance, pues cubre la dialectología urbana, la naturaleza del sistema lingüístico, el lenguaje del grupo de iguales, la interacción lingüística y mucho más; en la actualidad, introduce ideas radicalmente nuevas en la historia de la lengua. Resulta todavía más sorprendente que, si bien las referencias a su obra por parte de los especialistas (incluso los que colaboran en este libro) están ligadas sobre todo a esas aportaciones, la influencia de Labov en el proceso educativo en los Estados Unidos –que algunos consideran ya apreciable– se ha logrado en gran parte por el simple acto de decir enérgica y pintorescamente lo que todo lingüista sabe ya: "¡ Mira: también *ellos* tienen un lenguaje!" Triste comentario sobre nuestra época es que sigamos "dando datos para probar su humanidad", como dice Taylor (p. 18).

Útil como indudablemente ha sido la conocida polémica de Labov, es algo que no está exento de peligros; por interesantes que sean las ocurrencias lingüísticas de los grupos de iguales adolescentes para el sociolingüista (y todavía desconocemos casi por completo tanto el habla de los grupos de iguales de niños

pequeños como su papel en la transmisión cultural), presumiblemente son una característica de todas las culturas, en una u otra forma; en sí, es algo trivial, y no debería necesitarse enfocar nuestra atención en ello para demostrar que los negros poseen las mismas habilidades lingüísticas que los blancos. Gran parte de lo que Cazden llama "crisis de confianza" de los negros en los programas de investigación y educación dirigidos por blancos probablemente surja de la necesidad al parecer constante de insistir en esa verdad elemental.

En el libro apenas se hace alusión a los dialectos sociales que no sean de origen étnico; puede alegarse que, en Estados Unidos, las diferencias étnicas y no las diferencias de clase social son más fundamentales y divisorias; pero, al menos, se necesita decirlo. A ese respecto los problemas de dialecto social en algunos aspectos son más fáciles de discutir en el contexto británico, donde el trabajo que se ha hecho está exento de matices raciales; no que no existan patrones similares que afecten a inmigrantes recientes a la Gran Bretaña –aunque el problema inicialmente sea, y siga siendo, sobre todo de clase social–, sino porque la investigación pertinente, la de Bernstein y sus colegas, ha sido hecha entre blancos. (Una estudiante negra, graduada, con quien trabajé el año pasado me dijo que, cuando leyó a Bernstein por primera ocasión, pasó algún tiempo para que comprendiera que sus sujetos de clase trabajadora no eran negros.)

Bernstein es el otro pensador verdaderamente original en ese campo; también su nombre aparece a veces en el libro y él es merecedor de una lectura inhabitualmente benévola y enterada. Como Labov, cuyas ideas se han deformado en una especie de romanticismo ingenuo, con frecuencia también Bernstein es mal comprendido, pues se le interpreta en términos de una cruda dialectología de clase que es enteramente ajena a sus verdaderas ideas; es una lástima que el propio Labov haya contribuido a ese malentendido, tanto más cuanto que las teorías de Bernstein constituyen un complemento necesario de las del propio Labov. La obra de Labov presupone alguna teoría general de la transmisión cultural y del cambio social, y eso es lo que Bernstein tiene que ofrecer. A ese respecto, no resulta tan caprichoso hablar de una "hipótesis de Bernstein-Labov".

El caso es que necesitamos ver más allá de las cuestiones étnicas y de clase social, hacia la variedad subcultural en el contexto más general del sistema social. Ni las llamadas "diferencias de habla entre negros y blancos" ni las diferencias lingüísticas entre clases sociales pueden explicarse adecuadamente en términos de características fonológicas y lexicogramaticales, cualitativas o cuantitativas; esas diferencias existen, pero no explican las cosas. Para citar sólo un pequeño ejemplo, pese a la distancia que separa al inglés no estándar negro del inglés estándar en Estados Unidos, los dialectos *rurales* que sobreviven en Gran Bretaña están separados del inglés estándar británico cuando

menos por la misma gran distancia, tanto en lexicogramática como en fonología; sin embargo, el problema del fracaso educativo, lo mismo en la Gran Bretaña que en Estados Unidos, no es del campo sino de las ciudades, y afecta a niños cuyo dialecto está mucho más cerca de la lengua estándar y sería considerado como una forma de ella por la gran mayoría de los lingüistas (véase Fishman y Lueders-Salmon, 1972).

En la medida en que sean lingüísticas, el tipo de diferencias de que se trata probablemente deban interpretarse según los lineamientos de los "códigos" de Bernstein, como manifestaciones lingüísticas de diferencias en la semiótica social, como "ángulos" subculturales diferentes del sistema social. Hay estilos de significación que distinguen a una cultura, o a una subcultura, de otra: melodías y ritmos semióticos que pueden realizarse de diversos modos, por ejemplo, ritmos conductuales, diversas formas de simbolismo corporal y así por el estilo; el lenguaje es apenas una de las formas mediante las cuales se realizan esos significados: de ahí quizás las observaciones de McDavid (1951, que se acreditan a William M. Austin) de que "muchas de las diferencias significativas entre el habla de los negros y la de los blancos quizás no sean lingüísticas en absoluto". El mismo tipo de variedad semiótica puede observarse entre el hombre y la mujer, entre el viejo y el joven, entre el hombre del campo y el hombre de ciudad; y sería sorprendente que no se manifestara también como una función de la clase social. Nosotros simplemente adoptamos el criterio *lévistraussiano* de cultura como un sistema de significados y hacemos ese principio extensivo a la subcultura. La cuestión, entonces, no es tanto cómo surgen las diferencias de clase social en el significado, sino cómo se mantienen y se transmiten de una generación a otra, y cómo pueden cambiar con el transcurso del tiempo. Bernstein vincula lo anterior primeramente con la familia, con los sistemas de relaciones de papeles familiares y con los patrones de comunicación típicos que de ellos derivan; luego, con el grupo de iguales y, posteriormente, con el propio proceso educativo. Esos son los *loci* de la socialización del niño, los contextos mediante los cuales él se hace persona en el entorno de otras personas.

En el proceso de socialización, como en la interacción social cotidiana (ambos son la misma cosa considerada desde diferentes puntos de vista), entre los diversos modos semióticos, el lenguaje sin duda desempeña un papel singularmente prominente; pero también aquí hay una variable: como señalan algunos de los que colaboran en el libro, las distintas culturas pueden diferir en los papeles que asignan al lenguaje. Sin embargo, la interpretación que se ofrece se detiene de pronto en el nivel de la "capacidad comunicativa"; se le confina a las diferencias en las funciones del lenguaje, siendo "función" equivalente de "uso".

Poca mención se hace de la semántica, o del lenguaje en la construcción social de la realidad. Quizá nos encontramos aquí ante los efectos tardíos de las series de falsas ecuaciones:

lenguaje intra-organismos = "capacidad" = explicación = valor elevado

lenguaje inter-organismos = "actuación" = observación = valor bajo

que relegaron el significado social del lenguaje al "comportamiento lingüístico" y le negaron contenido teórico. En todo caso, las nociones como "capacidad comunicativa" y "usos del lenguaje" son realmente estructuras temporales de tipo heurístico (también pueden representar las estrategias de desarrollo de un niño, heurísticas en otro sentido); señalan el camino hacia nociones más generales. El concepto de "usos del lenguaje" puede llevarnos a interpretar la función en el sentido de organización funcional subyacente del sistema semántico; la de "capacidad comunicativa", a una apreciación del potencial de significado que es inherente al sistema social como lo interpretan los miembros de tal o cual subcultura. El concepto de dialecto social es más revelador cuando se le vincula a conceptos más generales como esos (véase Hasan, 1973).

Muchos de los que hemos trabajado en proyectos de investigación y desarrollo ligados a la enseñanza del inglés como lengua materna estamos convencidos, pese a la aseveración de Engelmann de que "la teoría lingüística no contiene un solo principio que sea necesario en una situación de enseñanza" (p. 143), de que una combinación de ideas tomadas de la lingüística, la psicología y la sociología, entre sí y con la experiencia profesional del maestro, puede revitalizar y, a decir verdad, está revitalizando el proceso educativo en los puntos en que es más necesario. En el Programa de Lingüística y de Enseñanza del Inglés del Consejo de Escuelas, tratamos, entre otras cosas, de incorporar cierta comprensión de la sociolingüística en nuestro programa inicial de lectura y escritura, que era un programa concebido para un uso general, no como ejercicio compensatorio, aunque desarrollado pensando especialmente en los niños que tienen mayores probabilidades de fracasar, y probado primeramente en escuelas que afrontaban los mayores problemas sociales (Mackay *et al.*, 1970). En el *Teacher's Manual,* los autores señalan que:

> A diferencia de la psicología, las aportaciones de la lingüística, la sociología y el estudio de la literatura infantil todavía no han sido aceptadas ni en la educación de los maestros ni en los trabajos de investigación. La búsqueda de una teoría de la lectura y la escritura es la búsqueda de una manera de reunir todos esos estudios y de equilibrar sus aportaciones, a modo de que ninguno de ellos sea aislado, subrayado en exceso u omitido. (80.)

Dichas materias no son ramas de la teoría educativa y sería ingenuo esperar que todo lo que un lingüista, un psicólogo o un sociólogo, tenga que decir encierre algún mensaje para un maestro de lengua. No obstante, el desarrollo de una teoría sociolingüística general o sociología del lenguaje, es, indirecta pero inequívocamente, de importancia fundamental para el maestro que se enfrenta a la situación crítica actual en la educación urbana.

Un niño es alguien que aprende a significar. Crece en el contexto de una semiótica social, la red de significados que constituyen la cultura, y posee la habilidad para dominar el sistema. Como parte del proceso, aprende un sistema lingüístico, una variante particular, en la familia y el vecindario, de un dialecto sociorregional particular de una lengua particular; ese sistema le es útil y se amplía para satisfacer cada nueva demanda. Posteriormente, el niño pasa a otro medio, el del lenguaje escrito, todavía parte de un proceso continuo, la extensión de su potencial de significado funcional; y puede aprender otras variantes, otros dialectos e incluso otras lenguas. Todo eso puede ocurrir sin franquear fronteras importantes, como sucede típicamente con el niño de clase media; pero los sistemas semióticos pueden chocar; ello es posible sobre todo en una sociedad pluralista caracterizada, como dice Dumont (1970), por "la contradicción entre el ideal igualitario... y [el hecho de que] la diferencia, la diferenciación, tienda... a asumir un aspecto jerárquico y a ser desigualdad o discriminación permanente o hereditaria". El niño cobra conciencia de que su propia semiótica está en conflicto con la semiótica de la escuela y de la cultura dominante que ésta representa; esa discontinuidad y ese conflicto son lo que Bernstein considera el meollo del problema. Las diferencias de dialecto social son, entonces, meramente sintomáticas; ni siquiera sabemos si necesariamente entran en medida alguna en el problema; pero cuando lo hacen, el dialecto es la forma de realización de los patrones de significado social. De ese modo, un estudio de los dialectos sociales puede ser una fuente de conocimiento de las cuestiones más profundas de que se trate, y este libro hace una sólida aportación al entendimiento de su papel.

V. LA IMPORTANCIA DE LA OBRA DE BERNSTEIN PARA LA TEORÍA SOCIOLINGÜÍSTICA*

En ocasiones la obra de Bernstein ha sido calificada de "teoría del fracaso educativo", lo cual me parece engañoso; la verdad es más y es menos de lo que eso implica. Más, porque la teoría de Bernstein es una teoría de la sociedad, acerca de cómo una sociedad pervive y cambia; es una teoría de la naturaleza y los procesos de la transmisión cultural, y del papel fundamental que el lenguaje desempeña en ella. La educación es una de las formas que adopta el proceso de transmisión, por lo que inevitablemente debe ser un canal importante para la persistencia y el cambio, pero existen otros canales, además de que al propio sistema educativo lo conforma la estructura social. Menos, porque Bernstein no pretende dar una explicación total de las causas del fracaso educativo; él ofrece una interpretación de uno de sus aspectos, el hecho de que la distribución del fracaso no es anárquico, sino que sigue ciertas pautas conocidas y tristemente predecibles: en general, es un problema al que se enfrentan los niños de la clase trabajadora más baja en las grandes áreas urbanas. Ni siquiera a ese respecto trata Bernstein de decirlo todo; lo que él hace es poner el eslabón esencial que faltaba en la cadena de factores importantes.

Sin embargo, quizá sea inevitable que la obra de Bernstein se conozca más por sus aplicaciones a los problemas educativos, pues esos son los aspectos más conspicuos y públicos que a él le preocupan. Tras la relativa confianza de 15 años de posguerra, la década de los sesentas estuvo caracterizada por la creciente conciencia de una crisis en la educación, la comprensión de que no bastaba que todos los niños estuvieran alimentados adecuadamente y pasaran cierto número de años recibiendo educación formal en la escuela. La "crisis" consiste en el descubrimiento de que gran número de niños de inteligencia normal, que siempre habían tenido lo suficiente de comer, pasaban por el sistema escolar y salían como fracasos; decimos: "la sociedad les ha dado la oportunidad y ellos no han podido responderle"; nos

* Prólogo a Bernstein, Basil (comp.), *Class, codes and control 2: applied studies towards a sociology of language*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1973.

sentimos ofendidos y queremos saber la razón. (Este planteamiento no intenta dejar implícita una falta de auténtico interés.)

Muchas personas tienen conocimiento de la existencia de una hipótesis en el sentido de que, en cierto modo, el fracaso debe explicarse como un fracaso lingüístico; se sugiere que algo malo ha ocurrido con el lenguaje. La idea flota en el aire, por decirlo así, y su origen debe encontrarse en la obra de Bernstein, aunque las diversas formas en que ésta se discute con frecuencia tengan poco que ver con las ideas del propio Bernstein. Los términos de Bernstein que han llegado a ser más conocidos son "código amplio" y "código restringido", y, a pesar del cuidado que Bernstein ha tenido en subrayar que ninguno de los dos es más importante que el otro y de que la hipótesis es que ambos son necesarios para salir adelante en la vida –aunque los procesos de educación formal pueden exigir el código amplio– existe una impresión difundida de que Bernstein dice (1) que unos niños hablan el código amplio y otros el código restringido, y (2) que éste constituye una forma de habla inferior y que, por tanto, es posible que los niños que lo hablan fracasen. A lo anterior se agrega a veces una deformación más, según la cual el código amplio en cierto modo se asimila al lenguaje estándar y el código restringido al no estándar. Y la confusión es completa.

Pero, si hay confusión, es porque hay algo en que estar confundido. La dificultad es muy real y es la siguiente. Si el lenguaje es el factor clave, el canal fundamental, en la socialización, y si la forma adoptada por el proceso de socialización es (en parte) causante del fracaso educativo, entonces hay que culpar al lenguaje; en el lenguaje de los niños que fracasan en la escuela debe de haber algo erróneo; así es como se razona: o su lenguaje es deficiente por algún concepto o, si no, entonces es tan distinto del lenguaje "recibido" en la escuela (y por implicación, en la comunidad) que es *como si* fuera deficiente: actúa como barrera para una buena enseñanza y un buen aprendizaje. Así es que encontramos dos versiones principales de la teoría del "fracaso lingüístico", la versión del "déficit" y la versión de la "diferencia"; y ambas se han discutido largamente en el contexto del "inglés negro" en Estados Unidos, donde el problema del fracaso educativo suele plantearse en términos étnicos y no en términos de clase social. A veces, la teoría del fracaso educativo se vincula con la obra de Bernstein e incluso se le presenta a él como autor de la versión del déficit de la teoría, aunque no haya nada más alejado de su propio pensamiento. El hecho de que el fracaso lingüístico se presente a veces como una interpretación de las teorías de Bernstein y a veces como una alternativa a ellas demuestra lo complejos que son los problemas y lo fácilmente que pueden oscurecerse.

Consideremos la noción de fracaso lingüístico. Según la versión del déficit de la teoría, el niño que fracasa en la escuela fracasa porque no posee sufi-

ciente lenguaje. Entonces es necesario decir dónde radica la deficiencia en su lenguaje; y, según la teoría lingüística, existen 4 posibilidades, aunque éstas sean combinables; la deficiencia puede radicar en más de una: en los sonidos, las palabras, las construcciones y los significados.

En la actualidad, es probable que pocas personas diagnosticaran que el problema es una deficiencia de sonidos, aunque el criterio educativo de que "nuestra tarea consiste en enseñarles a hablar adecuadamente" perdure entre nosotros, por lo que podría considerarse que implica algún juicio semejante al respecto. Si descartamos lo anterior, quedan dos variantes de la teoría, y posiblemente tres: falta de vocabulario, falta de gramática (o de "estructuras", en la jerga contemporánea) y, una alternativa más rara y un tanto compleja, falta de significados. (Quizás debamos reconocer otra variante, de acuerdo con la cual el niño no posee ningún lenguaje en absoluto, lo que no puede llamarse seriamente una teoría, aunque algunas personas que lo negarían categóricamente si se les planteara en esos términos se porten como si sostuvieran ese criterio: "se les ha expuesto a un buen inglés, por lo que, obviamente, no posean los recursos con que absorberlo".) Debemos considerar seriamente esos criterios; los sostiene gente seria de buena fe, que ha pensado en el problema y está ansiosa por encontrarle solución; al mismo tiempo, debe decirse muy enérgicamente que se equivoca.

No existe evidencia convincente de que los niños que fracasan en la escuela tengan un vocabulario disponible más reducido o un sistema gramatical menos rico que aquellos que han salido adelante. Los estudios para medir la extensión del vocabulario utilizado por los niños en el desempeño de tareas específicas, aunque muy valiosos, no nos dicen gran cosa acerca de sus recursos totales, además de que las formulaciones sobre la dimensión general del vocabulario de un niño suelen ocultar ciertos supuestos dudosos acerca de la naturaleza del lenguaje. En primer lugar, no se puede separar verdaderamente el vocabulario de la gramática; ambos forman un solo componente en el sistema lingüístico y cuantificar el uno sin el otro resulta engañoso; bien puede ser que un individuo amplíe más su potencial enriqueciendo sus recursos gramaticales, en tanto que otro, o el mismo individuo en distinto momento, lo hace construyendo un vocabulario más rico; además, las distintas variedades de una lengua, por ejemplo sus formas habladas y escritas, tienden a explotar esos recursos de distintas maneras. En segundo lugar, hay tantos problemas al contabilizar –¿cómo decidimos lo que una persona *podría* haber dicho, o si dos cosas que *dijo* eran iguales o diferentes?– que difícilmente es posible evaluar con precisión los recursos lingüísticos de un individuo en términos cuantitativos. Finalmente, aunque pudiéramos hacerlo, eso nos diría muy poca cosa acerca de su potencial lingüístico, que en última instancia sólo depende de la amplitud del inventario. No se cuentan los gestos para evaluar las cualidades de un actor, ni se juzga a un compositor por el número de acordes y de frases distintos que utiliza; sólo es necesario pensar en la inmensa variación, entre escritores, de la gama de recursos lingüísticos que despliegan típicamente. En otras palabras, no existe una manera confiable de decir: "este niño posee un inventario lingüístico menor (que este otro o que algún supuesto patrón)"; además de que no nos ayudaría gran cosa si existiera.

Pero en la teoría del déficit hay fallas más graves. Si existe un déficit, debemos preguntar: ¿es porque el niño no ha adquirido suficiente lenguaje o porque no sabe cómo utilizar el que posee? Pero la pregunta carece de sentido. No tiene sentido sostener que el niño conoce cierta forma lingüística pero que no puede utilizarla. (Desde luego, podemos entender mal el significado de una palabra o de una construcción, pero no se trata de eso; en ese caso no lo sabemos.) El hecho de que nos veamos obligados a plantear la cuestión de ese modo es indicio de la falacia fundamental de la teoría, falacia cuya naturaleza podemos apreciar con mayor claridad aún al formular otra pregunta embarazosa: ¿es el supuesto déficit cuestión individual o subcultural? A ese respecto, debemos suponer que es lo segundo, pues lo primero no ofrecería ninguna explicación del patrón de fracaso educativo. En otras palabras, lo que se supone es que hay grupos de personas –grupos de clase social, grupos étnicos, tipos de familia u otros grupos– cuyo lenguaje es deficiente; en términos lingüísticos, que hay dialectos sociales deficientes. Desde el momento en que lo expresamos así, la falacia se hace evidente; por desgracia, como lo ha señalado Joan Baratz en un contexto similar (1970), la idea de un dialecto deficiente es tan patentemente contradictoria y absurda que ningún lingüista se ha tomado nunca la molestia de negarla; quizás haya llegado el momento de darle un mentís explícito.

Nos queda la versión "de la diferencia" de la teoría; en ésta se afirma que el lenguaje de algunos niños es distinto del lenguaje de otros, y es innegable, por lo que la cuestión es si eso tiene importancia. Si el lenguaje de un niño difiere del de otro, pero ninguno de ellos es deficiente con respecto al otro, ¿por qué está uno de los niños en desventaja?

La respuesta se presenta en dos formas, una de las cuales es una variante más fuerte de la otra. Suponemos que la diferencia es la que existe entre un dialecto y la lengua estándar (en términos lingüísticos, entre el dialecto estándar y el dialecto no estándar); entonces, en la variante más débil, el niño que habla el dialecto no estándar se encuentra en desventaja porque ciertos contextos exigen el uso del dialecto estándar. Podrían citarse muchos factores de ese tipo, pero todos suelen caer bajo tres encabezados: el maestro, la materia y el sistema. El niño que habla el dialecto no estándar puede ser sancionado

por el maestro por hacerlo, tiene que habérselas con material presentado en lengua estándar, por ejemplo, en los libros de texto, y tiene que adaptarse a un proceso educativo o a un modo de vida que es dirigido en parte o enteramente en lengua estándar; eso lo pone ya en desventaja, y las desventajas son mayores aún si consideramos ahora la variante más radical de la teoría, que agrega además la explicación de que los dialectos no estándar son discriminados por la sociedad. O sea, la lengua estándar es exigida no sólo por factores específicos en la educación del niño sino también por las presiones y los prejuicios sociales, cuyo efecto es que la propia lengua materna del niño se vea degradada y que a él se le tipifique como candidato al fracaso.

Ahora bien, no hay duda de que todo eso es cierto; más aún, como encontró Frederick Williams al someter a prueba la "hipótesis del estereotipo" en Estados Unidos, las expectativas de un maestro respecto de la actuación de un alumno suelen corresponder estrechamente al grado en que el dialecto de ese alumno difiere del estándar, y los niños, como los adultos, suelen representar sus estereotipos: si por anticipado se ha decidido que un niño fracasará, es probable que lo haga (Williams, 1970b). Muchos de los supuestos de la teoría de la diferencia son correctos, lo que sin duda desempeña algún papel en el fracaso educativo.

Pero todavía queda sin respuesta una pregunta: si los niños padecen a causa de su dialecto, ¿por qué no aprenden otro? A los niños no les es difícil hacerlo; en muchas partes del mundo es sumamente común que un niño aprenda tres o incluso cuatro variedades de su lengua materna. En Gran Bretaña, los dialectos rurales difieren del estándar mucho más que los dialectos urbanos tanto de Inglaterra como de Estados Unidos; sin embargo, no son los niños del campo los que tienen el problema, que, como se sabe, es un problema urbano; más aún, hay muchas evidencias de que los niños que, según se afirma, fracasan por la imposibilidad de emplear la lengua estándar pueden imitarla perfectamente bien fuera del aula y que lo hacen con frecuencia. El problema quizás radique en el lenguaje escrito: ¿tiene el niño que habla un dialecto alguna dificultad especial para aprender a leer en el dialecto estándar? Pero, a ese respecto, pisamos terreno menos firme aún, porque el sistema de escritura del inglés es espléndidamente neutro respecto del dialecto; se adapta tan bien al habla de Glasgow o de Harlem como al inglés británico o norteamericano, esa es su fuerza principal. No hay problemas *lingüísticos* especiales para aprender a leer porque se hable una variedad no estándar de inglés.

En otras palabras; la versión "de la diferencia" de la teoría del fracaso lingüístico no explica por qué los niños que hablan un dialecto salen con deficiencias, por la sola razón de que el niño que habla un dialecto no estándar

no se encuentra absolutamente en ninguna desventaja lingüística; su desventaja es social. Lo que no significa que no sea real, sino que resulta engañoso considerar que es lingüística y tratar de aplicar remedios lingüísticos. Parte de la desventaja social radica en la actitud de la sociedad hacia la lengua y el dialecto, incluso en la actitud del maestro, que puede interponer falsas ideas sobre el lenguaje que *crean* problemas de naturaleza lingüística; pero esas sólo son manifestaciones de pautas en la estructura social, no vienen a sumarse a una explicación lingüística de los hechos.

Así es que, en ambas versiones, se descarta la teoría del fracaso lingüístico. De la hipótesis acerca del fracaso educativo hemos retirado todo contenido lingüístico; la culpa no es ni del lenguaje como sistema (la versión del déficit), ni del lenguaje como institución (la versión de la diferencia); la explicación es social (y, en palabras de Bernstein, "la educación no puede ser compensación de la sociedad"). Y allí, para mis propias ideas, quedó la cuestión durante mucho tiempo; no aceptaba yo que hubiera ningún elemento esencialmente lingüístico en la situación.

Pero, al reflexionar a la luz de la obra de Bernstein, sobre todo de sus ideas más recientes, podemos ver que la pregunta "¿déficit o diferencia?" es errónea, no es de eso de lo que se trata. Si consideramos los resultados de investigaciones efectuadas por Bernstein y sus colegas, tal y como se consignan en el presente volumen, y en otras monografías de la serie, vemos que esos estudios revelan ciertas diferencias que corresponden significativamente a la clase social; las diferencias están allí, y en cierto sentido son lingüísticas; tienen que ver con el lenguaje. Pero las diferencias no aparecen habitualmente sin disfraz en las formas lingüísticas, la gramática y el vocabulario, del habla de los niños; antes bien, son diferencias de interpretación, de evaluación y de orientación, por parte de los niños y de sus madres. Incluso si los datos primordiales son tomados de muestras espontáneas del habla de los niños, y ésta se analiza en términos lingüísticos, el foco de atención siempre está en los principios del funcionamiento social del lenguaje. A ese respecto, destacan dos características de la investigación: una es el hincapié en los "contextos socializadores críticos", que Bernstein ha definido e identificado como tipos de situación generalizados que poseen la importancia más grande para la socialización del niño y para su interpretación de la experiencia; la otra es el enfoque en la *función* variable del lenguaje en esos contextos, lo mismo que en el potencial funcional de significado de que dispone el niño que participa y que es explotado típicamente por él.

Lo que la obra de Bernstein sugiere es que puede haber diferencias en la orientación relativa de grupos sociales distintos hacia las diversas funciones del lenguaje en contextos dados, y hacia las diferentes áreas de significado que pue-

den explorarse en una función dada. Ahora bien, de ser así, entonces cuando esas diferencias se manifiestan en los contextos críticos para el proceso de socialización, pueden tener un efecto profundo en el aprendizaje social del niño y, consecuentemente, en su respuesta a la educación, porque en el proceso educativo hay algunos supuestos y algunas prácticas que reflejan de manera distinta no sólo los valores, sino también los patrones de comunicación y los estilos de aprendizaje de las diferentes subculturas. Como ha señalado Bernstein, eso no sólo tiende a favorecer ciertos modos de aprendizaje por encima de otros, sino que también crea para algunos niños, entre el hogar y la escuela, una continuidad de cultura que en gran parte niega a otros.

Lo anterior sitúa el problema del papel del lenguaje bajo una luz distinta; desde un punto de vista lingüístico, podemos interpretar los códigos como diferencias de orientación dentro del potencial semiótico total. En la obra de Bernstein hay evidencias de que algunos grupos sociales o algunas subculturas diferentes conceden un gran valor a órdenes de significado diferentes; de ahí que surjan diferencias en la importancia concedida a tal o cual "conjunto" sociosemántico, o potencial de significado, en un contexto dado. En cualquier subcultura particular, ciertas funciones del lenguaje, o áreas de significado dentro de una función dada, pueden recibir un hincapié relativamente mayor; con frecuencia, esas funciones reflejarán valores que están implícitos e inmersos, pero, en otros casos, los valores pudieran ser reconocidos explícitamente: conceptos distintos como "fellowship" [compañerismo], "soul" [alma], "blarney" [adulación], "brow" ["frente" (frente despejada: intelectual, frente angosta: no intelectual)] *(highbrow, lowbrou),* sugieren ciertas orientaciones funcionales que bien podrían examinarse desde ese punto de vista. Y habrá otros órdenes de significado, y otras funciones del lenguaje, a los que se concede un valor relativamente menor y que reciben menor énfasis; en general, no importa. Pero, supongamos ahora que los modos semióticos subrayados relativamente por un grupo sean *positivos* con respecto a la escuela –son favorecidos y ampliados en el proceso educativo, inherentemente o porque así es como la educación ha llegado a realizarse– en tanto que los modos subrayados relativamente por otro grupo son en gran medida inadecuados, o incluso *negativos,* en el contexto educativo; entonces tenemos una interpretación plausible del papel del lenguaje en el fracaso educativo. Ciertamente, tal y como lo hemos expresado aquí, esa interpretación está considerablemente simplificada, pero sitúa al lenguaje en una perspectiva que resulta pertinente para la educación –a saber, como factor clave en la transmisión cultural– en vez de aislarlo, como si fuera algo independiente.

Lo anterior es algo un tanto alejado de la noción de "fracaso lingüístico", lo mismo en la versión del déficit que en la versión de la diferencia. Debemos dirigir nuestra atención más allá de las formas del lenguaje, más allá del acento y del dialecto, y de las particularidades morfológicas y sintácticas de tal o cual variedad de inglés, hacia el significado y la función social. Desde luego, hay tantos mitos y concepciones erróneas acerca de las formas del lenguaje como actitudes hacia ellas que entran en escena y la complican. Es importante dejar en claro que aquellos hablantes del inglés que no tienen *h* inicial ni *r* posvocálica, ni tampoco sustituto verbal ni artículo definido, ni *–s* en la tercera persona singular del presente, no son personas verbalmente desfavorecidas (y si lo son, entonces lo somos todos, pues cualquier lista de ese tipo puede sacarse siempre –como lo fue ésta– de características tanto estándar como no estándar); y tampoco es la lógica fundamental de un grupo distinta en modo alguno de la de otro. Pero, del mismo modo en que el elemento lingüístico en el fracaso educativo no puede reducirse a una cuestión de formas lingüísticas, tampoco puede reducirse a una cuestión de actitudes hacia esas formas y hacia los estereotipos que de ellas resultan; ese fracaso no puede reducirse de ninguna manera a un concepto de fracaso lingüístico.

No obstante, el que descartemos la ecuación "fracaso educativo = fracaso lingüístico" no quiere decir que descartemos cualquier interpretación del problema en términos lingüísticos. El lenguaje es fundamental en la teoría de Bernstein, pero, con objeto de comprender qué lugar ocupa, es necesario pensar en el lenguaje como significado y no en el lenguaje como estructura; entonces puede considerarse que el problema es de éxito lingüístico y no de fracaso lingüístico. Todo niño normal posee un sistema lingüístico enteramente funcional, la dificultad radica en conciliar una orientación funcional con otra. El remedio no consistirá en la administración de dosis concentradas de estructura lingüística. En parte, *puede* consistir en el ensanchamiento de la perspectiva funcional: en la de la escuela, tanto como en la del alumno individual. Eso, a su vez, exige una ampliación de nuestros propios conceptos, especialmente de nuestros conceptos sobre el significado y el lenguaje. No es la menor de las aportaciones de Bernstein el papel que su obra y la de sus colegas han desempeñado al poner eso de relieve.

VI. EL LENGUAJE COMO SEMIÓTICA SOCIAL

1. Introducción

En ocasiones, la sociolingüística parece ser una búsqueda de respuestas que carecen de preguntas. Enumeramos en este punto algunas de las preguntas que sí parecen necesitar una respuesta.

1. ¿Cómo descodifica la gente las expresiones sumamente condensadas del habla cotidiana y cómo utiliza el sistema social para hacerlo?
2. ¿Cómo revela la gente el entorno ideacional e interpersonal en que debe interpretarse lo que está diciendo? En otras palabras, ¿cómo construye el contexto social en que se produce el significado?
3. ¿Cómo vincula la gente el contexto social con el sistema lingüístico? En otras palabras, ¿cómo despliega su potencial de significado en intercambios semánticos reales?
4. ¿Cómo y por qué desarrolla la gente de distinta clase social o de otros grupos subculturales distintas variedades dialectales y distintas orientaciones hacia el significado?
5. ¿Hasta qué punto están expuestos los niños de diferentes grupos sociales a distintos patrones verbales de socialización primaria, y cómo determina eso sus reacciones ante la socialización secundaria, especialmente en la escuela?
6. ¿Cómo y por qué aprenden los niños el sistema semántico-funcional del lenguaje adulto?
7. ¿Cómo, mediante la interacción lingüística cotidiana ordinaria en la familia y el grupo de iguales, llegan los niños a aprender los patrones básicos de la cultura: la estructura social, los sistemas de conocimiento y de valores, y los diversos elementos de la semiótica social?

2. Elementos de una teoría sociosemiótica del lenguaje

Hay ciertos conceptos generales que parecen ser ingredientes esenciales en una teoría sociosemiótica del lenguaje; son los conceptos de texto, situación, variedad del texto o registro, código (en el sentido que le da Bernstein), sistema lingüístico (que incluye el sistema semántico) y estructura social.

2.1 El texto

Empecemos por el concepto de *texto,* los casos de interacción lingüística en que la gente participa realmente; todo lo que se dice, o se escribe, en un contexto operativo, en oposición a un contexto citado como el de las palabras ordenadas en un diccionario.

Para algunos propósitos puede bastar concebir un texto como una especie de "superoración", como una unidad lingüística que en principio tiene un tamaño mayor que una oración, aunque sea del mismo tipo. Sin embargo, hace tiempo quedó claro que el discurso posee su propia estructura, que no está constituida por oraciones combinadas y, desde una perspectiva sociolingüística, es más útil pensar que el texto está *codificado* en oraciones y no compuesto de ellas (por tanto, lo que Cicourel [1969] llama omisiones del hablante no son tanto omisiones como codificaciones, que el oyente puede descodificar porque comparte los principios de realización que dan la clave del código) en otras palabras, un texto es una unidad semántica, es la unidad básica del proceso semántico.

Al mismo tiempo, el texto representa opción. Un texto es "lo que se quiere decir", seleccionado entre una serie total de opciones que constituyen lo que se puede decir; es decir, el texto puede definirse como un potencial de significado realizado.

El potencial de significado, que constituye la gama paradigmática de opción semántica presente en el sistema y a la cual los miembros de una cultura tienen acceso en su lengua, puede caracterizarse de dos maneras, que corresponden a la distinción de Malinowski entre el "contexto de situación" y el "contexto de cultura" (1923, 1935). Interpretado en el contexto de cultura, es todo el sistema semántico del lenguaje; lo cual constituye una ficción, algo que no podemos esperar describir. Interpretado en el contexto de situación, es el sistema semántico particular, o conjunto de subsistemas, que se encuentra asociado a un tipo particular de situación o contexto social; lo que también es una ficción, aunque sea algo que puede describirse con mayor facilidad (véase 2.5 adelante). En términos sociolingüísticos, el potencial de significado puede representarse como la gama de opciones que es característica de un tipo de situación específico.

2.2 La situación

La situación es el entorno en que el texto surge a la vida. Se trata de un concepto bien establecido en lingüística, que cuando menos se remonta a Wegener (1885). Dicho concepto desempeñó una función clave en la etnografía del lenguaje de Malinowski, con el nombre de "contexto de situación"; las ideas de Malinowski fueron desarrolladas y hechas explícitas por Firth (1957, 182), quien sostuvo que el contexto de situación no debía interpretarse en términos concretos como una especie de registro audiovisual de los "apoyos" circundantes sino que, antes bien, era una representación abstracta del entorno en términos de ciertas categorías generales que tienen importancia para el texto. El contexto de situación puede hallarse totalmente distante de lo que sucede alrededor durante el acto verbal o la escritura.

Será necesario representar la situación en términos aún más abstractos, para que tenga un lugar en la teoría sociolingüística general, además de concebirla, no como situación sino como *tipo* de situación, en el sentido de lo que Bernstein llama "contexto social"; en esencia, éste es una estructura semiótica, es una constelación de significados que derivan del sistema semiótico que constituye la cultura.

Si es cierto que un oyente, dada una información correcta, puede hacer suposiciones razonables respecto de lo que el hablante va a significar –lo que parece un supuesto necesario, viendo que la comunicación efectivamente tiene lugar– entonces esa "información correcta" es lo que queremos decir con contexto social. Éste consiste en aquellas propiedades generales de la situación que funcionan colectivamente como determinantes del texto, en cuanto especifican las configuraciones semánticas que el hablante conformará típicamente en contextos del tipo dado.

No obstante, dicha información se vincula no sólo "hacia abajo" con el texto, sino también "hacia arriba" con el sistema lingüístico y con el sistema social. La "situación" es una construcción sociolingüística teórica; esa es la razón por la cual nosotros interpretamos un tipo de situación particular, o contexto social, como una estructura semiótica. La estructura semiótica de un tipo de situación puede representarse como un complejo de tres dimensiones: la actividad social en curso, las relaciones de papel involucradas y el canal simbólico o retórico; a éstos, nosotros los llamamos respectivamente "campo", "tenor" y "modo" (de acuerdo con Halliday *et al.*, 1964, según modificación de Spencer y Gregory, 1964; véase también Gregory, 1967). El campo es la acción social en que el texto está encapsulado; incluye el asunto, como una manifestación especial. El tenor es el conjunto de relaciones de papeles entre los participantes

importantes; incluye los niveles de formalidad, como caso particular. El modo es el canal o la longitud de onda seleccionada, que constituye esencialmente la función que se asigna al lenguaje en la estructura total de la situación; incluye el médium (hablado o escrito), que se explica como una variable funcional. (Véase arriba, capítulo I, p. 48, y capítulo III, pp. 85-89).

El campo, el tenor y el modo no son tipos de uso del lenguaje ni son simplemente componentes del marco verbal; son una estructura conceptual para representar el contexto social como entorno semiótico en que la gente intercambia significados. Dada una especificación adecuada de las propiedades semióticas del contexto en términos del campo, del tenor y del modo, deberíamos poder hacer predicciones razonables respecto de las propiedades semánticas de los textos vinculados con él; hacerlo, sin embargo, exige un nivel intermedio, algún concepto de variedad textual o de registro.

2.3 Registro

El término "registro" fue utilizado primeramente en ese sentido, el de variedad textual, por Reid (1956); el concepto fue adoptado y desarrollado por Jean Ure (Ure y Ellis, 1972), e interpretado por Halliday *et al.* (1964) dentro del marco "lingüístico institucional" de Hill (1958). El registro es la variedad semántica de la que el texto puede considerarse un ejemplo.

Como otros conceptos afines, por ejemplo los de "variante verbal" y "código (sociolingüístico)" (Ferguson, 1971, capítulos 1 y 2; Gumperz, 1971, parte I), el registro fue concebido originalmente en términos lexicogramaticales. Halliday *et al.*, esbozaron una primera diferenciación entre dos tipos de variedad de lenguaje: el dialecto, que definieron como variedad según el usuario, y el registro, que definieron como variedad según el uso. El dialecto es lo que habla una persona, determinado por lo que ella es; el registro es lo que una persona está hablando, determinado por lo que está haciendo en ese momento. Esa distinción general es aceptable, pero, en vez de caracterizar un registro en gran parte por sus propiedades lexicogramaticales, como en el caso del texto, nosotros sugeriríamos una definición más abstracta en términos semánticos. (Véase cuadro 1, p. 50).

Un registro puede definirse como la configuración de recursos semánticos que el miembro de una cultura asocia típicamente a un tipo de situación; es el potencial de significado asequible en un contexto social dado. Tanto la situación como el registro asociado a ella pueden describirse con diversos grados de especificación; pero la existencia de registros es un hecho de la experiencia cotidiana: los hablantes no tienen dificultad en reconocer las opciones y las combinaciones de opciones semánticas que están "en juego" en condiciones de un

entorno dadas; toda vez que dichas opciones se realizan en forma de gramática y vocabulario, el registro es reconocible como selección particular de palabras y estructuras, pero se define en términos de significados, no es un agregado de formas convencionales de expresión superpuestas a algún contenido subyacente por "factores sociales" de uno u otro tipo. Es la selección de significados que constituye la variedad a que pertenece el texto.

2.4 El código

"Código" se utiliza aquí en el sentido que le da Bernstein; es el principio de organización semiótica que gobierna la elección de significados por un hablante y su interpretación por un oyente. El código regula los estilos semánticos de la cultura.

Los códigos no son variedades de lenguas como lo son los dialectos y los registros. Por decirlo así, los códigos están "por encima" del sistema lingüístico; son tipos de semiótica social u órdenes simbólicos de significado generados por el sistema social (véase Hasan, 1973). El código se realiza en el lenguaje mediante el registro, puesto que determina la orientación semántica de los hablantes en contextos sociales particulares; la propia utilización que Bernstein da a "variante" (como en "variante amplia") se refiere a aquellas características de un registro que derivan de la forma del código. Cuando los sistemas semánticos del lenguaje son activados por los determinantes situacionales del texto –el campo, el tenor y el modo– ese proceso queda regulado por los códigos.

Por tanto, los códigos transmiten o regulan la transmisión de los patrones esenciales de una cultura o una subcultura, actuando mediante los agentes socializadores de la familia, el grupo de iguales y la escuela. A medida que un niño oye e interpreta significados, en el contexto de situación y en el contexto de cultura, adopta simultáneamente el código. La cultura se le transmite con el código que actúa como filtro, define y hace accesibles los principios semióticos de su propia subcultura, de modo que, a medida que aprende la cultura, también aprende la rejilla o ángulo subcultural del sistema social. La experiencia lingüística del niño le revela la cultura mediante el código y así transmite el código como parte de la cultura.

2.5 El sistema lingüístico

Dentro del sistema lingüístico, el *sistema semántico* es de primordial importancia en un contexto sociolingüístico. Imaginemos un modelo de lenguaje con un estrato semántico, uno lexicogramatical y uno fonológico; ese es el patrón básico que sustenta las interpretaciones (con frecuencia superficialmente más complejas) del lenguaje en la obra de Trubetzkoy, Hjelmslev, Firth, Jakobson, Martinet, Pottier, Pike, Lamb, Lakoff y McCawley (entre muchos otros); podemos entonces adoptar la concepción general de la organización de cada estrato, y de la realización entre estratos, que va incluida en la teoría de la estratificación de Lamb (Lamb, 1971, 1974).

El sistema semántico es el "estrato semiológico" de Lamb; sin embargo, aquí se le concibe en términos funcionales más que en términos cognoscitivos. En el capítulo III ya se ha hablado del marco conceptual, con los términos "ideacional", "interpersonal" y "textual"; éstos deben interpretarse, no como funciones en el sentido de "usos del lenguaje", sino como componentes funcionales del sistema semántico, o "metafunciones", como la hemos llamado. (Puesto que, tanto con respecto de la organización de estratos como de la organización de funciones del sistema lingüístico, adoptamos una interpretación ternaria y no una binaria, quizás debiéramos repudiar explícitamente cualquier adhesión particular al número mágico 3. A decir verdad, la interpretación funcional podría expresarse con igual facilidad en términos de 4 componentes, puesto que lo ideacional incluye dos subpartes distintas, la experiencial y la lógica; véase Halliday, 1973; 1976; también, adelante, el capítulo VII.)

¿Qué son esos componentes funcionales del sistema semántico? Son los modos de significación presentes en toda utilización del lenguaje en todo contexto social. Un texto es un producto de ellos 3; es una composición polifónica en que se entrelazan diferentes melodías semánticas, para ser realizadas como estructuras lexicogramaticales integradas; cada componente funcional aporta al conjunto una franja de estructura.

La función ideacional representa el potencial de significado del hablante como observador; es la función de contenido del lenguaje, del lenguaje como "acerca de algo". Éste es el componente mediante el cual el lenguaje codifica la experiencia cultural y el hablante codifica su propia experiencia individual como miembro de la cultura; expresa los fenómenos del entorno: las cosas –criaturas, objetos, acciones, sucesos, cualidades, estados y relaciones– del mundo y de nuestra propia conciencia, incluso los fenómenos de la propia lengua, y también los "metafenómenos", las cosas que ya están codificadas como hechos y como informes; todo eso es parte del significado ideacional del lenguaje.

El componente interpersonal representa el potencial de significado del hablante como intruso; es la función participatoria del lenguaje, del lenguaje como algo que se hace; es el componente mediante el cual el hablante se inmiscuye en el contexto de situación, tanto al expresar sus propias actitudes y sus propios juicios como al tratar de influir en las actitudes y en el comportamien-

to de otros. Expresa las relaciones de papeles vinculadas a la situación, incluso aquéllas que quedan definidas por el propio lenguaje, las relaciones de interrogador-respondedor, de informador-interrogador, y así por el estilo; estas relaciones constituyen el significado interpersonal del lenguaje.

El componente textual representa el potencial de formación de texto del hablante, es lo que hace al lenguaje importante. Es el componente que da la textura, el que constituye la diferencia entre el lenguaje que se encuentra suspendido *in vacuo* y el lenguaje que es operativo en un contexto de situación. Expresa la relación del lenguaje con su entorno, incluso el entorno verbal –lo que se ha dicho o escrito con anterioridad– y el entorno no verbal, el entorno situacional; por tanto, el componente textual tiene una función habilitadora con respecto a los otros dos; los significados ideacionales e interpersonales sólo se actualizan en combinación con los significados textuales.

Los componentes anteriores se reflejan en el sistema lexicogramatical en forma de redes de opciones discretas; por ejemplo, en la cláusula, la función ideacional está representada por la transitividad, la interpersonal por el modo y la modalidad, y la textual por un conjunto de sistemas a los que se ha designado colectivamente como "tema". Cada una de esas 3 series de opciones está caracterizada por fuertes restricciones internas pero débiles restricciones externas; por ejemplo: cualquier elección hecha en la transitividad tiene un efecto importante en otras opciones dentro de los sistemas de transitividad, pero ejerce un efecto menor en elecciones hechas dentro de los sistemas modales o temáticos. Así, la organización funcional del significado en el lenguaje se erige en centro del sistema lingüístico, como principio organizador más general del estrato lexicogramatical.

2.6 La estructura social

De entre las numerosas maneras en que la estructura social queda implicada en una teoría sociolingüística, 3 son las que destacan. En primer lugar, la estructura social define y da significación a los diversos tipos de contexto social en que se intercambian los significados; los diferentes grupos sociales y las redes de comunicación que determinan lo que hemos llamado "tenor" –las relaciones de posición y de papel en la situación– obviamente son productos de la estructura social, pero, en un sentido más general, también son los tipos de actividad social que constituyen el "campo"; incluso el "modo", el conducto retórico con sus estrategias asociadas, aunque reflejado de manera más inmediata en patrones lingüísticos, tiene origen en la estructura social; es la estructura social la que genera las tensiones semióticas y los estilos y géneros retóricos que las expresan (Barthes, 1970).

En segundo lugar, mediante su encarnación en los tipos de relación de papel en la familia, la estructura social determina los diversos patrones familiares de comunicación; ella regula los significados y los estilos de significación que están asociados a contextos sociales dados, incluso aquellos contextos que resultan críticos en los procesos de transmisión cultural. De ese modo, por medio del lenguaje, la estructura social determina las formas adoptadas por la socialización del niño. (Véase Bernstein, 1971; 1975.)

En tercer lugar, y de manera más problemática, la estructura social se introduce mediante los efectos de jerarquía social en forma de casta o de clase; obviamente, ese es el antecedente de los dialectos sociales, que son al mismo tiempo una manifestación directa de jerarquía social y una expresión simbólica de ella, que la mantiene y la fortalece de una diversidad de maneras; por ejemplo: la asociación del dialecto con el registro –el hecho de que ciertos registros convencionalmente pidan ciertos modos dialectales– expresa la relación entre clases sociales y la división del trabajo. De una manera más profunda, la estructura social se halla presente en las formas de interacción semiótica y se hace evidente mediante las incongruencias y las perturbaciones en el sistema semántico. En la actualidad, la lingüística parece haberse despojado en gran parte de su temor a la impureza y se enfrenta a lo que se llama "vulgaridad" en el lenguaje; pero, más que sociológico, ese ha sido un concepto lógico, un paso a partir de una regularidad ideal más que una propiedad orgánica de los sistemas semióticos. La "vulgaridad" del lenguaje es en parte expresión de la dinámica y las tensiones del sistema social; no es únicamente el texto (lo que la gente quiere decir) sino también el sistema semántico (lo que puede decir) lo que encierra la ambigüedad, el antagonismo, la imperfección, la desigualdad y el cambio que caracterizan al sistema y a la estructura sociales; eso no se explora frecuentemente de manera sistemática en lingüística, aunque sea bien sabido por los estudiantes de comunicación y de semántica general, lo mismo que por el público en general. Es probable que se le pueda considerar positivamente mediante una extensión de la teoría de los códigos de Bernstein (véase Douglas, 1972). La estructura social no es simplemente un telón de fondo ornamental para la interacción lingüística, como tiende a serlo en las exposiciones sobre sociolingüística. Es un elemento esencial en la evolución de los sistemas y los procesos semánticos.

3. Una perspectiva sociolingüística de la semántica

En esta sección consideramos 3 aspectos de una semántica sociológica: la semántica de los tipos de situación, la relación de la situación con el sistema

semántico, y la sociosemántica del desarrollo del lenguaje. La exposición será ejemplificada mediante un estudio sociolingüístico sobre desarrollo primitivo del lenguaje.

3.1 La semántica de los tipos de situación

Una semántica sociológica implica no tanto una descripción general del sistema semántico de una lengua como un conjunto de descripciones semánticas de contexto específico, cada una de las cuales caracteriza al potencial de significado que se halla asociado típicamente a un tipo de situación dado, es decir, una descripción semántica es la descripción de un registro.

El enfoque anterior fue utilizado con gran efecto por Turner en algunos estudios efectuados bajo la dirección de Bernstein en Londres (Turner, 1973). Los contextos de Turner son en sí sumamente específicos; él construye redes semánticas que representan, por ejemplo, las opciones escogidas por algunas madres en respuesta a preguntas particulares respecto de las estrategias de regulación de sus hijos. Al mismo tiempo, son sumamente generales en su aplicación, a causa del tamaño de la muestra estudiada y, más especialmente, a causa de la interpretación sociológica que se da a los datos, en términos de las teorías de transmisión cultural y de cambio social de Bernstein. (Véase figura 7, pp. 110-111.)

La noción sociolingüística de un tipo de situación, o contexto social, es variable en generalidad, por lo que se puede considerar que cubre un número mayor o menor de casos posibles. Así, también las series de opciones semánticas que constituyen el potencial de significado asociado a un tipo de situación pueden ser más o menos generales; lo que caracteriza ese potencial es su naturaleza verdaderamente "sociolingüística". Una semántica de ese tipo se sitúa entre el sistema social y el sistema lingüístico; sus elementos realizan los significados sociales y son realizados en formas lingüísticas. Cada opción en la red semántica, en otras palabras, en la interpretación de la semiótica de la situación, también está representada en la lexicogramática del texto. (Nótese que lo anterior no equivale a decir que toda la estructura semiótica de la situación esté representada en las opciones semánticas y, por tanto, también en el texto, lo que ciertamente es falso.)

En la figura 9 (pp. 155-157) se muestra el esquema de una red semántica para un tipo de situación particular, que cae dentro del contexto general del juego de un niño; más específicamente, es la de un niño pequeño que manipula vehículos de juguete en interacción con un adulto. La red especifica algunas de las opciones principales, junto con sus posibles realizaciones; las opciones se derivan de los componentes funcionales generales del sistema semántico (2.5 anterior) y

son fácilmente interpretables en términos de la gramática inglesa; en la situación no hemos intentado representar el potencial de significado del adulto, sino sólo el del niño. A su vez, las redes se vinculan con una descripción general del inglés, modificada para tomar en cuenta la etapa de desarrollo del niño.

3.2 La estructura de la situación y su relación con el sistema semántico

La estructura semiótica de un tipo de situación puede representarse en términos de los 3 conceptos generales de campo, tenor y modo (véase 2.2 anterior). El tipo de situación del "juego de un niño" que fue especificada por las redes semánticas de la figura 9 podría caracterizarse, por referencia a esos conceptos, de alguna manera semejante a la siguiente:

Campo Niño que juega: manipulando objetos móviles (vehículos de ruedas) con aditamentos afines, ayudado por un adulto; asociando concurrentemente (i) sucesos pasados similares, (ii) objetos ausentes similares; también evaluando objetos en términos de lo uno y lo otro y de procesos.

Tenor Niño pequeño y su padre en interacción: el niño determina el curso de la acción, (i) anunciando sus intenciones, (ii) regulando acciones del padre; concurrentemente, compartiendo su experiencia y buscando su corroboración con el padre.

Modo Hablado, alternativamente monólogo y diálogo, orientado por la tarea; pragmático, (i) en cuanto a procesos y objetos de la situación, (ii) respecto de las propias acciones del niño y su desarrollo (iii) al exigir otros objetos; interpuesto con la narrativa y elementos exploratorios.

A continuación presentamos la muestra de un texto que posee esas propiedades semióticas; está tomado de un estudio del desarrollo del lenguaje de un sujeto, Nigel, desde la edad de 9 meses hasta la de 3 años y medio; el pasaje escogido corresponde a la edad de 1 año 11 meses. Nota: à = tono descendente; á: tono ascendente, â = tono descendente-ascendente; el núcleo tónico desciende en las sílabas con marcas de tono; las separaciones de grupo tónico dentro de una expresión se indica con... Véase análisis de entonación en Halliday, 1967a.

Nigel [trencito de madera en mano, acercándose a la vía puesta sobre una tabla desde una silla hasta el suelo]: Here the ràilway line... but it not for *the trâin to go on that.*
Padre: Isn't it?
Nigel: Yès tís... I wonder the train will carry the lòrry *[pone el tren en el camión* (sic)].
Padre: I wonder.

Nigel: Oh yes it wíll... I don't wànt to send the train on this flóor... you want to send the train on the ràilway line *[lo rueda tabla arriba hacia la silla]*... but it doesn't go very well on the chàir... *[hace rodar el tren en círculos]* The train all round and ròund... it going all round and ròund... *[trata de alcanzar otro tren]* have that tráin... have the blue tráin ("give it to me") *[El padre lo hace]*... send the blue train down the ráilway line... *[la tabla cae de la silla]* lèt me put the railway line on the cháir ("you put the railway line on the chair!") *[El padre lo hace]*... *[mirando el tren azul]* Daddy put sèllotape on it ("previously")... there very fierce líon in the train... Daddy go and see if the lion still thére... Have your éngine ("give me my engine").
Padre: Wich engine? The little black engine?
Nigel: Yés... Daddy go and find it fór you... Daddy go and find the black éngine for you.

[Nigel: Aquí la vía del tren... pero ella no para que el tren vaya en eso./ *Padre:* ¿No? */Nigel:* Sí... No sé el tren llevará el camión./*Padre:* No sé./ *Nigel:* Oh, sí llevará... No quiero echar el tren por este piso... tú quieres echar el tren por la vía... pero no anda muy bien en la silla... El tren vuelta y vuelta... él andando vuelta y vuelta... ten ese tren... ten el tren azul ("dámelo")... echa abajo el tren azul por la vía... déjame poner la vía en la silla ("¡pon la vía en la silla!")... Papi pone celocinta en ella ("previamente")... un león muy malo allí en el tren... Papi va y ve si el león todavía allí... Ten tu máquina ("dame mi máquina")./*Padre:* ¿Qué máquina? ¿La maquinita negra?/*Nigel:* Sí... Papi va y la encuentra para ti... Papi va y encuentra la máquina negra para ti.]

El sistema lingüístico de Nigel en esa etapa pasa por un estado de transición, a medida que se aproxima más y más al lenguaje adulto, y se muestra inestable en diversos aspectos; se encamina bien hacia el sistema adulto de modo, pero aún no lo ha alcanzado por completo: no ha captado por entero el principio de que el lenguaje puede utilizarse como *sustituto* de la experiencia compartida, para impartir información no conocida previamente por el oyente y, por tanto, todavía no ha aprendido el significado general de sí/no. Posee un sistema de persona, pero alterna entre *I/me* y *you* como expresión de la primera persona "yo"; posee un sistema de transitividad, pero confunde los papeles de agente (actor) y médium (meta) en un proceso no medio (dos participantes). Quizás valga la pena señalar que los sistemas lingüísticos adultos también son inestables en muchos aspectos: un buen ejemplo es la transitividad en inglés, que se encuentra en un estado de flujo considerable; por consiguiente, a lo que el niño se aproxima no es algo fijo y armónico sino algo cambiante, fluido y lleno de indeterminaciones.

Tras la consideración del discurso de Nigel, lo que surge es el modo en que las características de la situación determinan el texto, por medio de la organización interna del sistema lingüístico. Si describimos la estructura semiótica de la situación en términos de características de campo, tenor y modo, y consideramos la manera en que esas diversas características se vinculan a los sistemas que constituyen tica que se muestra en la figura 9, llegamos a algo semejante a lo que se presenta en el cuadro 2.

Así, existe una correspondencia sistemática entre la estructura semiótica de la situación tipo y la organización funcional del sistema semántico. Cada una de las principales áreas de significado potencial suele ser determinada o activada por un aspecto de la situación:

Componentes semánticos		*Elementos situacionales*
ideacional	sistemas activados por características de	campo
interpersonal	"	tenor
textual	"	modo

En otras palabras, el tipo de actividad simbólica (campo) tiende a determinar la gama de significado como contenido, el lenguaje en la función del observador (ideacional); las relaciones de papel (tenor) tienden a determinar la gama de significado como participación, el lenguaje en su función intrusa (interpersonal); y el canal retórico (modo) tienden a determinar la gama de significado como textura, el lenguaje en su pertinencia para el entorno (textual). Desde luego, existen muchas áreas indeterminadas, aunque con frecuencia haya algún sistema, incluso en la indeterminación; por ejemplo: la evaluación de objetos por el niño se encuentra en la línea divisoria entre "campo" y "tenor", y, similarmente, el sistema de "modulación" se encuentra en la línea divisoria entre los componentes ideacionales e interpersonales del lenguaje (Halliday, 1969) Pero hay una pauta general; no es simple coincidencia: supuestamente, el sistema semántico evolucionó como interacción simbólica entre la gente en contextos sociales, por lo que podemos esperar que la estructura semiótica de esos contextos quede comprendida en su organización interna. Al tomar en cuenta lo anterior, tenemos una perspectiva de la forma de relación entre los 3 conceptos de situación, texto y sistema semántico. Las características semióticas de la situación activan porciones correspondientes del sistema semántico, determinando de esa manera el registro, la configuración de significados potenciales que se encuentra asociada típicamente a ese tipo de situación, y se realizan en el texto engendrado por él.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR POTENTIOR EST FUNDADA EN 1826 QUITO

CUADRO 2. ***Determinación de rasgos semánticos por elementos de estructuras semióticas de situación (texto en 3.2)***

	Situacionales	Semánticos	
Campo	Manipulación de objetos	tipo de proceso y estructura participante	Ideacional
	ayuda de adulto	benéfico	
	objetos móviles y aditamentos	tipo de objeto	
	movilidad de objetos y su relación con aditamentos	tipo de ubicación y movimiento	
	recuerdo de sucesos similares	tiempo pasado	
	evaluación	modulación	
Tenor	interacción con familiar	persona	Interpersonal
	determinación del curso de la acción	modo y polaridad	
	enunciación de intención	petición, "I want to"	
	control de acción	petición, "I want you to"	
	experiencia compartida	aseveración/pregunta, monólogo	
	búsqueda de corroboración de la experiencia	aseveración/pregunta, diálogo	
Modo	diálogo	elipsis (pregunta-respuesta)	Textual
	referencia a situación	referencia exofórica	
	cohesión textual: objetos	referencia anafórica	
	cohesión textual: procesos	conjunción	
	impulso a acciones del niño	tema (en conjunción con transitividad y modo; típicamente, padre o hijo en peticiones, niño en aseveraciones de dos participantes, objeto en las de un participante)	
	orientación hacia tarea	colocación y repetición lexicológica	
	modo hablado	estructura de información	

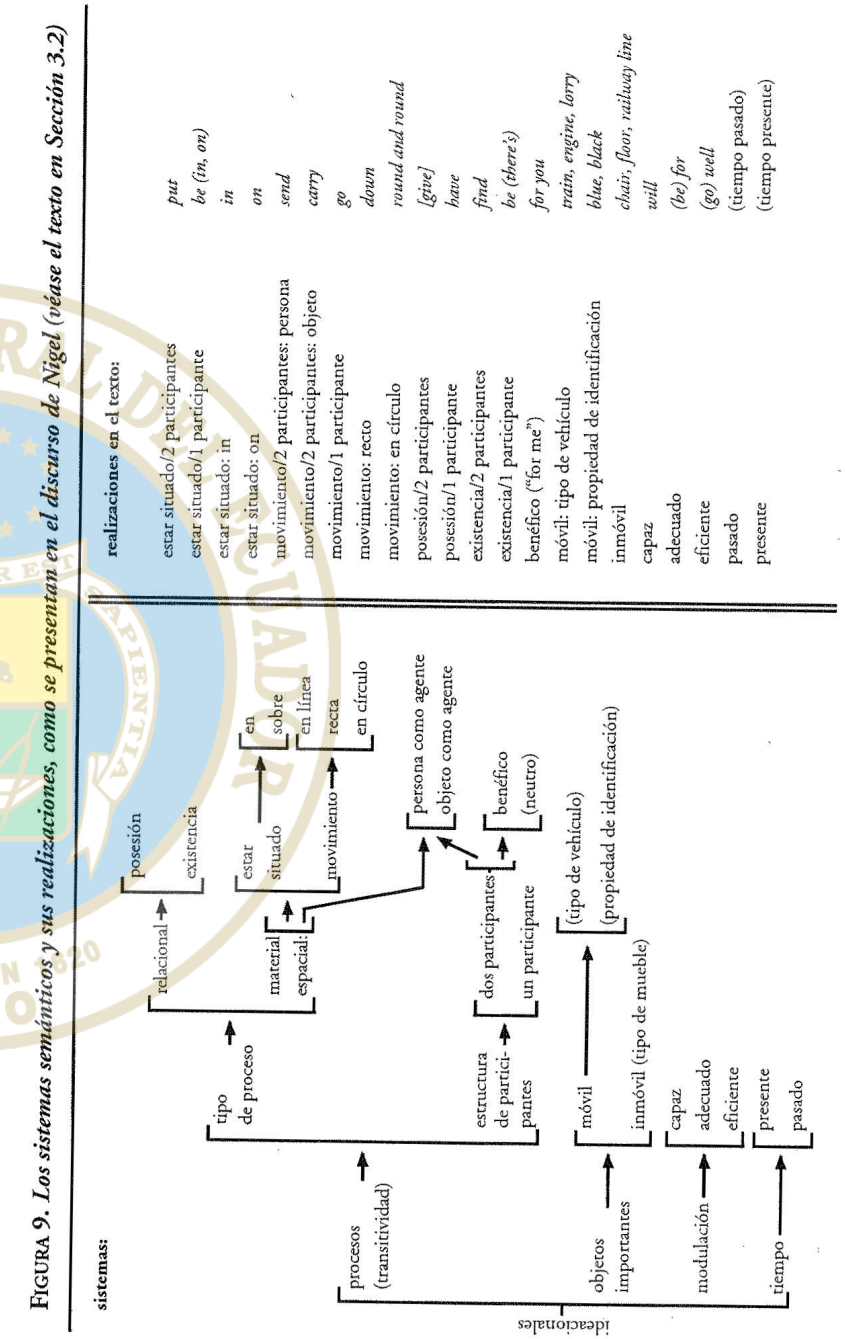


FIGURA 9. ***Los sistemas semánticos y sus realizaciones, como se presentan en el discurso de Nigel (véase el texto en Sección 3.2)***

FIGURA 9(a). ***Sistemas de ideaciones y sus realizaciones***

3.3 Sociosemántica del desarrollo del lenguaje

Un niño que aprende su lengua materna aprende a significar, construye un potencial de significado respecto de un número limitado de funciones sociales; esas funciones constituyen el entorno semiótico de un niño muy pequeño y pueden considerarse como universales de la cultura humana.

Los significados que el niño puede expresar en esa etapa derivan muy directamente de las funciones sociales. Por ejemplo: una de las funciones a las que sirve el "protolenguaje" del niño es la función reguladora, la de controlar el comportamiento de otras personas, y en esa función tiene probabilidades

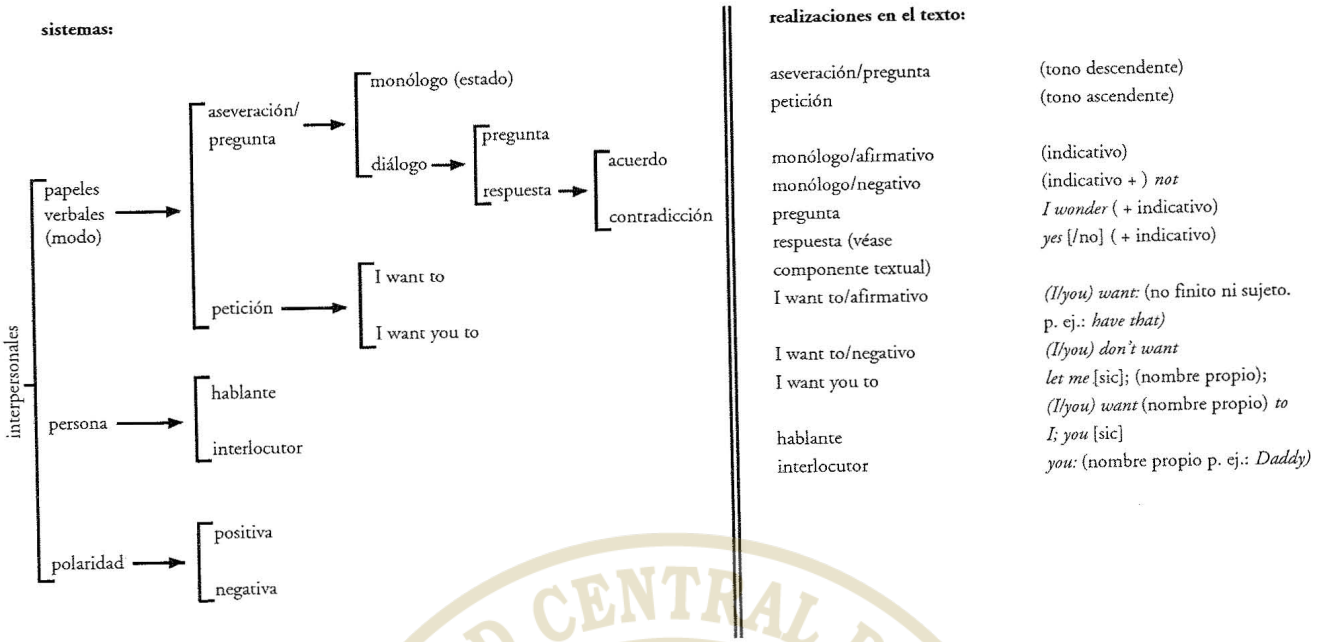


FIGURA 9 (b). ***Sistemas interpersonales y sus realizaciones***

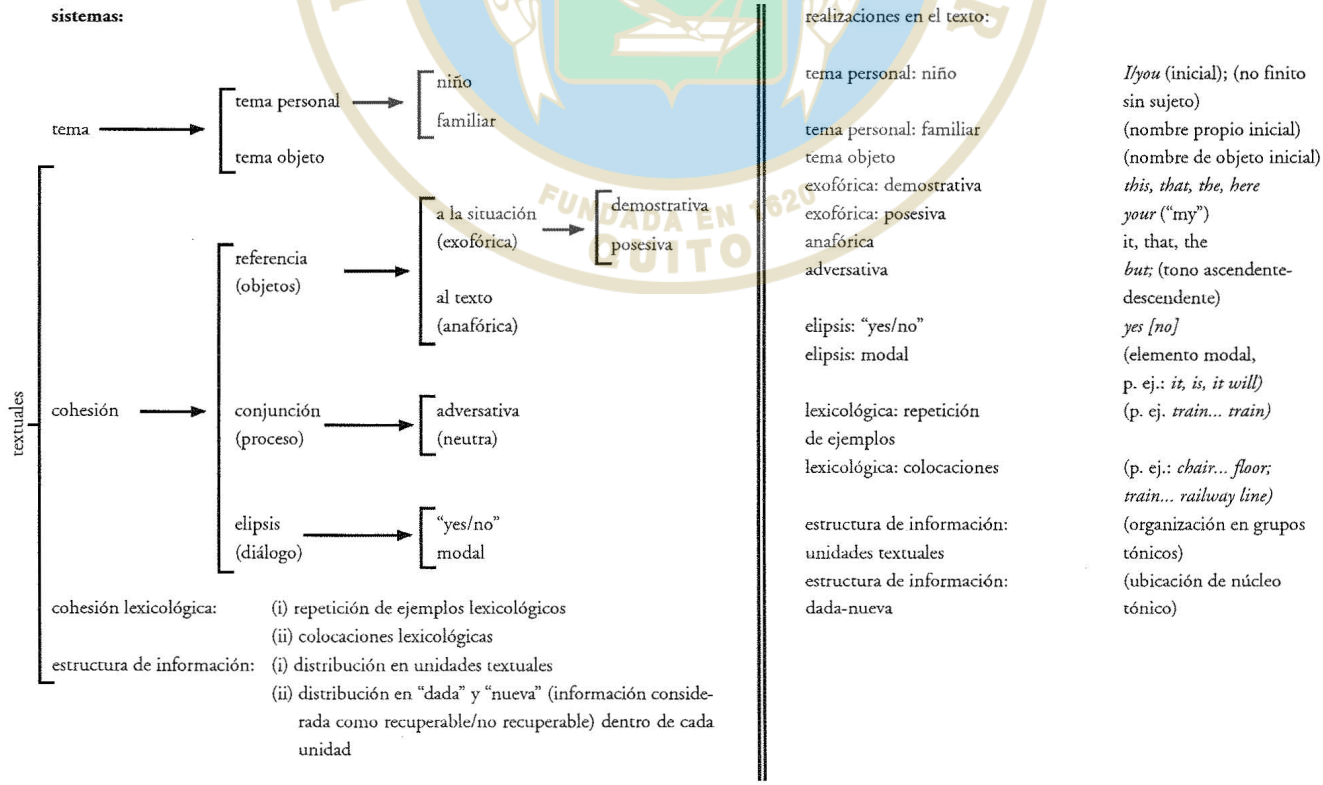


FIGURA 9 (c). ***Sistemas textuales y sus realizaciones***

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST OMNIUM SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620 QUITO

de desarrollar significados como el de "haz eso otro poco" (continúa con lo que has estado haciendo o repítelo) y "no hagas eso". ¿Cómo pasa él de esos significados a los significados complejos y funcionalmente remotos del sistema semántico adulto?

Esas funciones que engendran lenguaje, o "protocontextos", son simultáneamente el origen tanto del contexto social como del sistema semántico. El niño desarrolla su habilidad para significar mediante un proceso gradual de generalización y abstracción, que en el caso de Nigel pareció desarrollarse un tanto de acuerdo con las orientaciones siguientes. De las 6 funciones de su protolenguaje (instrumental, reguladora, interactiva, personal, heurística e imaginativa), Nigel derivó una distinción simple pero sumamente general entre el lenguaje como medio de hacer y el lenguaje como medio de saber: en aquella etapa, esta última es interpretable funcionalmente como "aprendizaje". Al pasar a la fase de transición hacia el sistema adulto, a eso de los 18 meses, Nigel asignaba toda expresión a una u otra de esas categorías funcionales generalizadas, codificando la distinción por medio de la entonación: todas las expresiones de "aprendizaje" eran en un tono descendente, y todas las de "acción" en un tono ascendente; como formas de interacción, esta última exigía una respuesta (cada vez más, con el transcurso del tiempo, una respuesta *verbal),* lo que no ocurría con la primera.

Sin embargo, ese principio semántico dejó de satisfacer a partir del momento en que fue adoptado, pues Nigel ya necesitaba un sistema semiótico que le permitiera hacer las dos cosas a la vez: utilizar el lenguaje tanto en el modo de aprendizaje como en el modo de acción, dentro de una sola expresión. Sin esa habilidad, no podía entablar un verdadero diálogo; el sistema no podía desarrollar una dinámica para la adopción y la asignación de papeles semióticos en la interacción verbal. En ese punto se necesitaban dos pasos, o mejor dicho un paso complejo, para completar efectivamente la transición al sistema adulto: uno era una mayor abstracción de la oposición funcional básica, que viniera a incorporarse a su sistema semántico, como el doble componente "ideacional" e "interpersonal", en los términos más generales; el primero se desarrolló a partir de la función de "aprendizaje" y el segundo de la función de "acción"; el otro paso era la introducción de una lexicogramática o sintaxis, que hiciera posible que esos dos modos de significación se expresaran simultáneamente en forma de estructuras lexicogramaticales integradas.

El término "sociosemántica del desarrollo del lenguaje" se refiere a ese proceso, mediante el cual las funciones sociales originales del protolenguaje del niño se reinterpretan, primero como "macrofunciones" y luego como "metafunciones", componentes funcionales en la organización del sistema semántico. Dichos componentes, como se señaló con anterioridad (2.5), se perciben claramente en el lenguaje adulto; las opciones muestran un alto grado de restricción mutua en un componente, pero un bajo grado de ésta entre componentes. Al mismo tiempo, considerado desde otro punto de vista, lo que el niño ha hecho equivale finalmente a disociar el concepto de "función" del concepto de "uso"; las funciones evolucionan a componentes del sistema semántico y los usos a los que nosotros llamamos contextos sociales o tipos de situación. Para un tratamiento adecuado de ese tema, véase Halliday (1975a).

4. Hacia una teoría sociolingüística general

En esta sección final trataremos de sugerir el modo en que los componentes principales del universo sociolingüístico se vinculan entre sí, siendo el supuesto que esa red de relaciones constituye la piedra angular de una teoría sociolingüística general.

4.1 Significado y texto

El *texto* es la forma lingüística de interacción social, es una progresión continua de significados, que se combinan tanto simultáneamente como en sucesión. Los significados son la selección hecha por el hablante entre las opciones que constituyen el *potencial de significado;* texto es la realización de ese potencial de significado, el proceso de elección semántica (véase capítulo VII).

Las selecciones de significado tienen diferentes orígenes funcionales y se proyectan las unas sobre las otras en el curso de su realización como estructura lexicogramatical. En nuestra terminología lingüística popular, el "significado" se representa como "expresión", que a su vez se expresa como "sonido" ("pronunciación") o como "grafía". Incidentalmente, la lingüística popular revela nuestra conciencia de la naturaleza de 3 estratos del lenguaje.

4.2 Texto y situación

Un texto se halla encapsulado en un contexto de *situación.* El contexto de situación de cualquier texto es un caso de contexto social o tipo de situación generalizado. El tipo de situación no es un inventario de escenas y sonidos en proceso sino una estructura semiótica, es la matriz ecológica constitutiva del texto.

Ciertos tipos de situación poseen en su estructura semiótica algún elemento que los hace esenciales para los procesos de transmisión cultural, esos son los "contextos socializadores críticos" de Bernstein. Son ejemplos los que tienen un

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR POTENTIOR EST SAPIENTIA FUNDADA EN 1826 QUITO

componente regulador (donde un familiar regula la conducta del niño), o un componente educativo (donde al niño se le enseña explícitamente).

4.3 La situación como estructura semiótica

La estructura semiótica de la situación está constituida por las 3 variables sociosemióticas de campo, tenor y modo. Estos representan en forma sistemática el tipo de actividad en que el texto tiene función significativa (campo), la posición y las relaciones de papel involucradas (tenor) y los canales modales y retóricos simbólicos que se adoptan (modo). El campo, el tenor y el modo actúan colectivamente como determinantes del texto mediante su especificación del registro (4.5); al mismo tiempo, se asocian sistemáticamente al sistema lingüístico mediante los componentes funcionales de la semántica (4.4).

4.4. Situación y sistema semántico

Los componentes semióticos de la situación (campo, tenor y modo) se hallan vinculados sistemáticamente a los componentes funcionales de la semántica (ideacional, interpersonal y textual): el *campo* al componente *ideacional,* representando la función de "contenido" del lenguaje, con el hablante como observador; el *tenor* al componente *interpersonal,* representando la función de "participación" del lenguaje, con el hablante como intruso; y el *modo* al componente *textual,* representando la función de "pertinencia" del lenguaje, sin la cual las otras dos no se realizan; es decir, que existe una tendencia a que el campo de acción social quede codificado lingüísticamente en forma de significados ideacionales, las relaciones de papeles en forma de significados interpersonales, y el modo simbólico en forma de significados textuales.

4.5 Situación, sistema semántico y registro

Se puede considerar que la estructura semiótica de un tipo de situación dado, su patrón particular de campo, tenor y modo, resuena en el sistema semántico y activa de esa manera redes particulares de opciones semánticas, típicamente, opciones del interior de los componentes semánticos correspondientes (4.4); ese proceso especifica una gama de potencial de significado o *registro;* la configuración semántica que está asociada típicamente al tipo de situación de que se trata.

4.6 Registro y código

A su vez, la especificación del registro por el contexto social es regulada y modificada por el *código:* el estilo semiótico, u "orientación codificadora sociolingüística" según el término de Bernstein, que representa el ángulo subcultural particular del sistema social. Ese ángulo de visión es función de la estructura social; refleja, en nuestra sociedad, el patrón de jerarquía social y las tensiones resultantes entre una ideología igualitaria y una realidad jerárquica. Inicialmente, el código se transmite mediante los agentes de los tipos de familia y de los sistemas de papeles familiares y, subsecuentemente, se fortalece en los diversos grupos de iguales de niños, adolescentes y adultos.

4.7 El lenguaje y el sistema social

La siguiente síntesis presupone una interpretación del sistema social como *semiótica social:* un sistema de significados que constituye la "realidad" de la cultura; éste es el sistema de nivel más elevado al que se vincula el lenguaje: el sistema semántico del lenguaje es una realización de la semiótica social. Además de lenguaje, existen muchas otras formas de su realización simbólica, pero el lenguaje es único en cuanto a que posee su propio estrato semántico.

Lo anterior nos lleva de nuevo al "potencial de significado" de 4.1. El propio potencial de significado del lenguaje, que es realizado en el sistema lexicogramatical, realiza significados de orden superior; no sólo la semiótica del contexto social particular, su organización como campo, tenor y modo, sino también la del conjunto total de contextos sociales que constituye el sistema social. A ese respecto, el lenguaje es único entre los modos de expresión de significados sociales: opera en ambos niveles, pues tiene significado al mismo tiempo tanto en lo general como en lo particular. Esa propiedad hace surgir la organización funcional del sistema semántico, mediante la cual el potencial de significado asociado a un contexto social particular se deriva de series correspondientes de opciones generalizadas en el sistema semántico.

4.8 El lenguaje y el niño

Un niño empieza por crear un protolenguaje propio, un potencial de significado respecto de cada una de las funciones sociales que constituyen su semiótica de desarrollo. En el curso de la maduración y la socialización el niño termina por adoptar el lenguaje adulto. El texto en situación de que está rodeado se filtra a través de su propia rejilla semántico-funcional, por lo que procesa

de él tanto como se puede interpretar en términos de su propio potencial de significado en ese momento.

Como estrategia para entrar en el sistema adulto, el niño generaliza, a partir de su serie inicial de funciones, una oposición entre el lenguaje como acción y el lenguaje como aprendizaje; ese constituye el origen del desarrollo de los componentes interpersonales e ideacionales del sistema semántico del lenguaje adulto. El concepto de función se ha separado ya del concepto de uso y ha pasado a ser el principio básico de la organización lingüística del significado.

4.9 El niño y la cultura

Al aprender el lenguaje, el niño también aprende *mediante* el lenguaje. Interpreta el texto no sólo como específicamente pertinente para el contexto de situación sino también como pertinente en lo general para el contexto de cultura; lo que le permite hacerlo es el sistema lingüístico: como las series de opciones semánticas que son características de la situación (el registro) derivan de los componentes funcionales generalizados del sistema semántico, al mismo tiempo hacen realidad los significados de orden superior que constituyen la cultura, por lo que, de ese modo, la atención del niño se desplaza fácilmente entre el entorno microsemiótico y el entorno macrosemiótico.

Así, cuando la madre de Nigel le dijo: "Deja ese palo afuera; deja de molestar al gato y ve a lavarte las manos. Es la hora del té", él no sólo pudo entender las instrucciones sino que también pudo derivar de ellas información acerca del sistema social: acerca de las líneas que dividen el espacio social y del "lugar de cada cosa"; acerca de la continuidad entre el mundo humano y el mundo animal; acerca de la regularidad de los sucesos culturales, y muchas cosas más. Desde luego, no aprende todo eso a partir de casos aislados, sino de los innumerables sucesos semióticos de ese tipo que constituyen la vida del hombre social; y, como corolario de todo lo anterior, llega a depender estrechamente del sistema social para la descodificación de los significados que quedan encerrados en esos encuentros día tras día.

En cierto sentido, el aprendizaje de la lengua materna por un niño es un proceso de liberación progresiva de sí mismo de las restricciones del contexto inmediato –o, mejor dicho, de volver a definir progresivamente el contexto y el lugar del lenguaje en él– por lo cual el niño puede aprender mediante el lenguaje e interpretar un intercambio de significados en relación con la cultura considerada en general. El lenguaje no sólo es la forma de realización de los significados sociales, sino que es la única forma de realización que posee esa compleja propiedad: lingüísticamente, significar es al mismo tiempo reflejar y actuar, y hacer lo

uno y lo otro tanto en lo particular como en lo general al mismo tiempo. Así, la cultura se transmite al niño primero y antes que nada mediante el lenguaje, en el curso de la interacción cotidiana en las agencias socializadoras clave de la familia, el grupo de iguales y la escuela. Como otros procesos semióticos, ese proceso está controlado y regulado por el código; y así, en su transcurso el mismo niño también adopta la orientación codificadora, el sesgo semiótico subcultural que es una característica de todas las estructuras sociales, salvo aquellas de tipo homogéneo (que posiblemente no existan), y ciertamente de todas las sociedades complejas de tipo pluralista y jerárquico.

4.10 Resumen

La figura 4 (capítulo III) fue un intento por resumir el planteamiento en forma diagramática; la flecha debe leerse como "determina". A continuación, presentamos su interpretación en forma escrita.

La interacción social adopta típicamente una forma lingüística que nosotros llamamos *texto.* Un texto es el producto de una cantidad infinita de opciones simultáneas y sucesivas de significado, que se realiza como estructura lexicogramatical o "expresión". El entorno del texto es el contexto de situación, que es un caso de contexto social o de *tipo de situación;* el tipo de situación es una construcción semiótica que se halla estructurada en términos de campo, tenor y modo: la actividad generadora de texto, las relaciones de papel de los participantes y los modos retóricos que éstos adoptan. Esas variables situacionales se vinculan respectivamente a los componentes *ideacional, interpersonal* y *textual* del *sistema semántico:* el significado como contenido (la función de observador del lenguaje), el significado como participación (la función de intruso) y el significado como textura (la función de pertinencia); se vinculan en el sentido de que cada uno de los rasgos situacionales exige típicamente una red de opciones del componente semántico correspondiente; de ese modo, las propiedades semióticas de un tipo de situación particular, su estructura en términos de campo, tenor y modo, determina la configuración semántica o *registro,* el potencial de significado que es característico del tipo de situación de que se trata, y es realizado como lo que se conoce con el nombre de "variante verbal". El proceso anterior queda regulado por el *código,* la rejilla semiótica o los principios de organización que representan el ángulo subcultural particular del sistema social. A su vez, la variación subcultural es producto de la *estructura social,* típicamente, de la jerarquía social que actúa mediante la distribución de tipos de familia que poseen distintos sistemas de papeles familiares. Al entrar en escena, un niño interpreta el texto en situación en términos de sus

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR POTENTIOR EST SCIENTIA FUNDADA EN 1826 QUITO

categorías funcionales generalizadas de *aprendizaje (función matética)* y de *acción (función pragmática);* a partir de allí, mediante un proceso de abstracción más avanzado, el niño construye el sistema semántico organizado funcionalmente del lenguaje adulto, entonces ha conquistado el acceso a la semiótica social: ese es el contexto en que él mismo aprenderá a significar y en que se producirá toda su significación subsecuente.

He venido intentando vincular aquí los diversos componentes del universo sociolingüístico, con atención especial al lugar del lenguaje en él; esa es la razón por la cual he adoptado el modo de interpretación del sistema social como una semiótica y subrayado sus aspectos sistemáticos: el concepto de sistema en sí y el concepto de función dentro de un sistema. En este contexto, resulta tanto más importante evitar cualquier sugerencia de algún funcionalismo social idealizado e insistir en que el sistema social no es algo estático, regular y armónico, y que sus elementos no se mantienen en equilibrio en ningún patrón perfecto de relaciones funcionales.

Una perspectiva "sociosemiótica" implica una interpretación de los desplazamientos, las irregularidades, las discordancias y las tensiones que caracterizan la interacción humana y los procesos sociales. Trata de explicar la semiótica de la estructura social, en sus aspectos tanto de persistencia como de cambio, entre ellos la semántica de la clase social, del sistema de poder, de la jerarquía y del conflicto social; también trata de explicar el proceso lingüístico mediante el cual se conforma, se limita y se modifica la realidad social, procesos que, lejos de orientarse hacia una construcción ideal, admiten e incluso institucionalizan la miopía, el prejuicio y la incomprensión (Berger y Luckmann, 1966, capítulo 3).

Los propios componentes del universo sociolingüístico suministran las fuentes y las condiciones del desorden y del cambio; éstas pueden apreciarse en el texto, la situación y el sistema semántico, lo mismo que en la dinámica de la transmisión cultural y el aprendizaje social. Todas las líneas de determinación también son *ipso facto* líneas de tensión, no sólo mediante la indeterminación en la transmisión sino también mediante la retroalimentación; por ejemplo, el significado del texto se retroalimenta hacia la situación y se integra a ella, transformándola durante el proceso; dicho significado también se retroalimenta, mediante el registro, hacia el sistema semántico, al que igualmente afecta y modifica. El código, la forma en que conceptualizamos la penetración de la estructura social en el proceso semántico, también es una relación en dos sentidos, que implica retroalimentación desde las configuraciones semánticas de interacción social hacia las relaciones de papeles en la familia y otros grupos sociales. Los procesos de aprendizaje social de un niño, trátese de los del aprendizaje de la lengua o del aprendizaje de la cultura, se cuentan entre las superficies más permeables de todo el sistema, como rápidamente nos damos cuenta al escuchar el lenguaje de los grupos de niños pequeños, un tipo de contexto semiótico que apenas ha empezado a estudiarse seriamente. A la luz del papel del lenguaje en los procesos sociales, una perspectiva sociolingüística no fija fácilmente divisiones marcadas. El "orden sociolingüístico" no es ni un orden ideal ni una realidad sin orden en absoluto; es un artefacto humano que posee algunas propiedades de ambos.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

Tercera Parte

LA SOCIOSEMÁNTICA DEL TEXTO

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST
OMNIUM SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

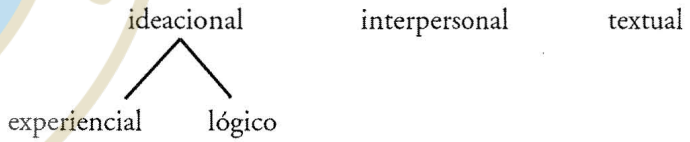
VII. LA NATURALEZA SOCIOSEMÁNTICA DEL DISCURSO*

1. El sistema semántico

Partiremos del supuesto de que el sistema semántico es uno de los 3 estratos que constituyen el sistema lingüístico:

Semántico (el significado)
Lexicogramatical (la expresión, esto es, la sintaxis, la morfología y el léxico)
Fonológico (el sonido)

En segundo lugar, supondremos que el sistema semántico consiste en 4 componentes funcionales: el experiencial, el lógico, el interpersonal y el textual. Los 2 primeros se encuentran vinculados estrechamente, más que otros pares, y pueden combinarse bajo el nombre de componente "ideacional" (pero véase p. 173 adelante):



En tercer lugar, supondremos que cada estrato, y cada componente, se describe como una red de opciones, como series de elecciones vinculadas entre sí que poseen la forma: "si *a*, entonces *b* o *c*". Entre las variantes de esa forma general se incluyen: "si *a*, entonces *x* o *y* o *z* y *m* o *n*; si *x*, o si *m*, entonces *p* o *q*; si tanto *y* como *n*, entonces *r* o *s* o *t*"; por tanto, la descripción es una descripción paradigmática, en que los entornos también se definen paradigmática-

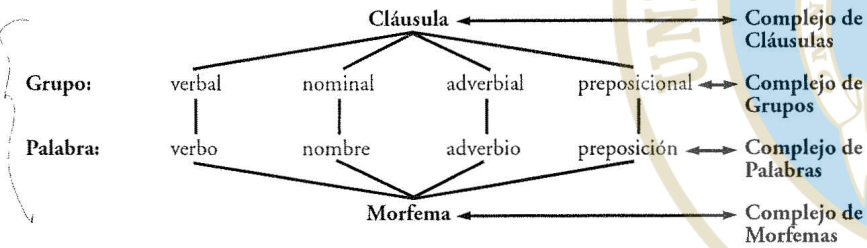
* El texto dado para este ejercicio interpretativo fue "El amante y su doncella", de *Further fables for our time*, de James Thurber; ese texto se reproduce al final del presente capítulo (p. 197).

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
OMNIUM POTENTIOR EST
FUNDADA EN 1620
QUITO

mente: el entorno de cualquier opción es la serie de opciones que se vinculan a ella, incluso aquellas que definen su condición de entrada. La descripción también es de extremo abierto: no existe punto alguno en que no sea posible una subcategorización más de las opciones.

En cuarto lugar, supondremos que cada componente del sistema semántico especifica sus propias estructuras, como "producción" de las opciones de la red (por lo que cada acto optativo contribuye a la formación de la estructura). La función del estrato lexicogramatical consiste en proyectar unas estructuras sobre otras, a manera de formar una sola estructura integrada que represente simultáneamente a todos los componentes. Con excepciones insignificantes, todo caso operativo de una construcción lexicogramatical en el lenguaje adulto –cualquier cosa que realice el texto– se estructura como expresión de los cuatro componentes; o sea, cualquier caso de lenguaje en uso "significa" de esas diversas maneras y demuestra que lo hace así en su gramática.

En quinto lugar, supondremos que el sistema lexicogramatical está organizado por rango (en oposición a la estructura constitutiva inmediata); cada rango es el lugar de las configuraciones estructurales, el sitio en que las estructuras de los diversos componentes se proyectan unas sobre otras. Para la lexicogramática inglesa, la "escala de rango" es:



Los complejos son estructuras univariables (recursivas) formadas o por combinaciones paratácticas o hipotácticas –coordinación, aposición, modificación y así por el estilo– en el rango de que se trata: por ejemplo, un complejo de cláusulas puede estar formado por dos cláusulas en coordinación; todas las demás estructuras son multivariables (no recursivas). Una "oración" se define como un complejo de cláusulas. Véase Huddleston, 1965; Hudson, 1967; Hudson, 1971, y Sinclair, 1972.

De lo anterior se sigue que cada tipo de unidad –cláusula, grupo verbal, grupo nominal, etc.– es compuesto estructural, combinación de estructuras derivadas de uno u otro componente de la semántica.

Por ejemplo, una cláusula tiene una estructura formada de elementos como el agente, el proceso, la extensión; esa estructura deriva del sistema de transitividad, que es parte del componente experiencial. Simultáneamente, posee una estructura formada por el elemento modal y el elemento proposicional: ésta deriva del sistema de modo, que es parte del componente interpersonal. Asimismo, también posee una tercera estructura compuesta por el elemento tema y el elemento rema, derivada del sistema temático, que es parte del componente textual.

Por ejemplo (véase texto al final del capítulo, p. 197-198):

	Los Gray	se retiraron	a sus camas
experiencial: (transitividad)	Médium	Proceso	Ubicación: Locativo
interpersonal: (modo)	Modal	Proposicional	
textual: (tema)	Tema	Rema	

No es cuestión de que la misma estructura constitutiva (el mismo agrupamiento) se mantenga, bajo distintos marbetes; esto ya ha quedado en claro mediante el ejemplo: las estructuras temática y modal son simplemente estructuras binarias, en tanto que la estructura de transitividad no lo es. En todo caso, la representación que acabamos de dar está excesivamente simplificada; el constituyente modal incluye el elemento finito en el verbo y está formado por el sujeto más la finitud, lo que da el análisis siguiente:

cláusula:	The Grays	"did	retire"	to their beds
1	Médium	Proceso		Ubicación: Locativo
2	Modal		Proposicional	
	Sujeto	Finito		
3	Tema	Rema		

También en otros puntos puede haber diferencias; en general, es característico de las estructuras lexicogramaticales que las configuraciones derivadas de

los diversos componentes funcionales del sistema semántico difieran no sólo en designación sino también en agrupación.

El componente lógico difiere de los otros 3 en que todos los significados lógicos, y sólo los significados lógicos, se expresan mediante la estructura de "complejos unitarios": el complejo de cláusulas, el complejo de grupos y así sucesivamente. Por ejemplo:

complejo de cláusulas:	Los Gray dejaron de calumniar a los hipopótamos	y se retiraron a sus camas
lógico: (coordinación)	(cláusula) A ——→	(cláusula) B

2. Componentes funcionales del sistema

El agrupamiento de componentes semánticos difiere de acuerdo con la estructura desde la cual los consideramos.

Desde el punto de vista de su realización en el sistema lexicogramatical (esto es, "desde abajo"), el componente lógico es un componente que se destaca por su diferencia de todos los demás, puesto que sólo él se realiza, y siempre, mediante estructuras recursivas.

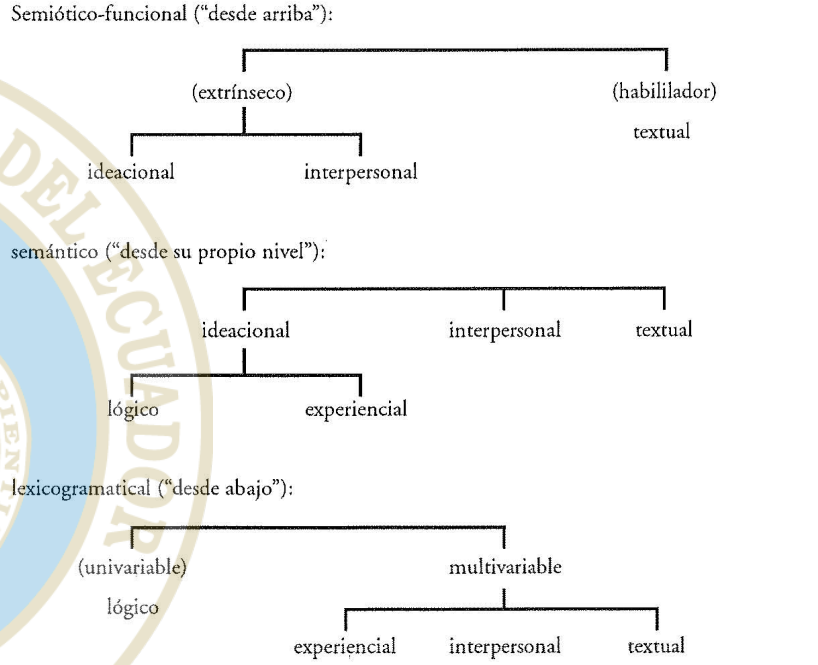
Desde el punto de vista de las funciones del sistema lingüístico vinculadas a alguna semiótica de nivel superior que se realice mediante la semiótica *lingüística* (esto es, "desde arriba"), el componente textual es el que aparece como distinto, ya que tiene una función habilitadora respecto de los demás componentes: el lenguaje puede expresar efectivamente significados ideacionales e interpersonales sólo porque puede crear texto. El texto es lenguaje en operación, y el componente textual incluye los sistemas semánticos por los cuales se crea el texto.

Desde el punto de vista de la organización dentro del propio sistema semántico (esto es, "del mismo nivel"), el componente experiencial y el componente lógico van juntos porque hay mayor dependencia de sistemas entre ellos que entre otros pares, lo cual se aprecia en diversos puntos del sistema semántico inglés (el patrón general bien puede ser el mismo en todos los idiomas, aunque las particularidades sean distintas); por ejemplo: las semánticas de referencia al tiempo, del habla ("X dijo...") y de la identificación ("A = B") implican sin excepción cierta interacción de los sistemas experiencial y lógico. Para explicar lo anterior mediante la semántica del habla, el *proceso* "dice" constituye una opción que es experiencial en el sistema de transitividad, mientras que la *relación*

entre el proceso de decir y lo que se dice –la relación "informativa"– es una opción en el sistema lógico de relaciones entre cláusulas.

Por consiguiente, la imagen es algo así como lo siguiente:

Componentes funcionales del sistema semántico, considerados desde distintas posiciones de superioridad



El cuadro 3 (p. 175) muestra los sistemas semánticos principales, dispuestos por función y rango, señalando su ubicación funcional en el sistema semántico y su punto de origen en la lexicogramática.

Al considerar la naturaleza del texto, debemos tomar nota del hecho de que ciertos sistemas semánticos se realizan a través del médium de sistemas fonológicos que carecen de contraparte en la lengua escrita; uno de ellos es el sistema de información.

El sistema de información, que deriva del componente textual, determina el modo en que el texto se organiza como corriente de mensajes. No opera mediante una unidad en la escala de rango lexicogramatical sino que especifica una estructura constitutiva distinta propia, a la que llamamos "estructura de infor-

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR POTENTIOR EST SAPIENTIA FUNDADA EN 1620 QUITO

mación"; la estructura de información se realiza mediante el sistema de entonación de la fonología, y la unidad estructural, la "unidad de información", se realiza como constituyente fonológico (esto es, como una unidad de la escala de rango fonológico), aquel al que generalmente se le conoce como grupo tónico o unidad tónica; ésta es portadora de un perfil tónico completo. Véanse Halliday, 1967b; Elmenoufy, 1969; Halliday, 1970.

Como se realiza mediante la entonación, que no aparece en el sistema escrito, la estructura de información es una característica exclusiva de la lengua hablada; y toda interpretación de la estructura de información de un texto escrito depende de la "implicación de la expresión", que es una característica del lenguaje escrito. Hay en ello dos aspectos; (i) la interpretación de las señales paragrafológicas que emplea la lengua escrita, como la puntuación, el subrayado y otras formas de énfasis; (ii) la adopción del principio de la "razón válida", a saber, que la proyección de la estructura de información sobre otras estructuras tomará la forma no marcada, salvo cuando haya una razón válida para que suceda de otro modo (o, para decir lo mismo de otro modo, la suposición de que adoptará la forma no marcada *localmente).*

Lo anterior no significa que sólo nos quedemos con una lectura posible de un texto, porque en todo texto real habrá tanto ambigüedades como discrepancias con el "co-texto", el entorno textual pertinente en todo momento. Pueden considerarse pertinentes diversos rasgos; algunos permitirán más de una interpretación, y otros se opondrán a los demás en las presiones que ejerzan. Pero siempre habrá un gran número de lecturas teóricamente posibles, que están regidas por el co-texto, de modo que el número de interpretaciones sensatas es razonablemente pequeño.

3. La naturaleza del texto

Dentro de ese marco funcional, hay un componente semántico que hemos llamado "textual"; ese componente incluye los recursos del sistema lingüístico específicamente creadores de texto. Una parte de dichos recursos está formada por el sistema temático y el sistema de información (Halliday, 1968; 1976, Cap. 12); éstos son estructurales, en el sentido de que las opciones que encierran contribuyen a la derivación de la estructura: las opciones temáticas contribuyen a la estructura lexicogramatical, siendo realizadas mediante la cláusula, y los sistemas de información contribuyen a lo que hemos llamado estructura de información, una jerarquía distinta aunque afín, que se realiza directamente en el sistema fonológico, mediante el grupo tónico. Las relaciones de cohesión no son

Cuadro 3. ***Componentes funcionales del sistema semántico***

TEXTUAL	IDEACIONAL	LÓGICO	expansión		
			proyección	(paratáctica e hipotáctica)	
		EXPERIENCIAL	identidad		
	INTERPERSONAL				
	ESTRUCTURAL			(1) *Estructura de cláusula*	cláusula: transitividad, (modulación; polaridad)
					cláusula: modo, modalidad
					cláusula: tema
				complejos en todos los rangos (complejo de cláusulas, etc.)	grupo verbal: tipos de proceso;(tiempo)
					grupo verbal: persona, polaridad
					grupo verbal: voz; contraste
					grupo nominal: tipos de participante; clase, calidad, cantidad, etc.
					grupo nominal: persona ("papel")
					grupo nominal: deixis
					grupo adverbial: grupo preposicional: tipos de circunstancia
					grupo adverbial: grupo preposicional: comentario
					grupo adverbial: grupo preposicional: conjunción
				(2) *Estructura de información*	unidad de información: distribución de información y foco
	NO ESTRUCTURAL	(COHESIÓN)			referencia
					sustitución/elipsis
					conjunción
					cohesión lexicológica: reiteración
					ubicación

BIBLIOTECA CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

estructurales, pues no se realizan mediante ninguna forma de configuración estructural (Halliday y Hasan, 1976).

Todos los anteriores son aspectos del sistema semántico; son opciones de significado que, como otras opciones de éste, se realizan mediante la organización en otros estratos.

Con el fin de hacer una caracterización completa de la textura, tendríamos que referirnos también a la estructura "genérica", la forma que posee un texto como una propiedad de su género. El hecho de que el texto que analizamos sea narrativo y de un tipo particular, como se hace explícito en el título general de *Fables for our time* –es decir, se trata de un complejo de una forma narrativa tradicional, la fábula, y de una forma posterior, el ensayo humorístico, al que aquélla se ha adaptado–, define para él cierta estructura genérica, que determina aspectos como la extensión, el tipo de participante (típicamente, animales dotados de atributos humanos o, cuando menos, de papeles humanos, y enfrascados en un diálogo), y la conclusión en una moraleja.

La estructura genérica es exterior al sistema lingüístico, es el lenguaje como proyección de una estructura semiótica de nivel superior; no se trata simplemente de una característica de los géneros literarios: en todo el discurso, incluso en la conversación espontánea más informal, hay una estructura genérica (Sacks *et al.*, 1974). El concepto de estructura genérica puede situarse dentro del marco general del concepto de registro, la modelación semántica que se halla asociada característicamente al "contexto de situación" de un texto; véanse adelante las secciones sobre el texto y la situación (pp. 185-197), lo mismo que Gregory, 1967, y Hasan, 1973. La estructura del género narrativo, especialmente la de aquellas formas tradicionales de la narrativa, se ha estudiado extensamente en una gran diversidad de idiomas distintos, por lo que no intentaremos abordarla aquí; véanse, por ejemplo: Taber, 1966; Chabrol y Marin, 1971.

Esos 3 factores –la estructura genérica, la estructura textual (temática e informativa) y la cohesión– son los que distinguen al texto del "antitexto". Normalmente, del "antitexto" no se encuentra en la vida real, aunque se pueda construir con propósitos explicativos. A continuación presentamos un pasaje en que sólo se ha embrollado la estructura temática; todo lo demás, incluso todos los aspectos restantes de la textura, están bien constituidos:

> Ahora llega aquí el presidente. Por la ventana está pasando para saludar a la multitud. Por su victoria lo felicita su oponente. Lo que ahora se estrechan son las manos. Un discurso va a ser pronunciado por él. "Caballeros y damas. Me honra su confianza en mí. Con este acto prometo hacer de este país un lugar en que lo que la gente haga sin peligro sea vivir, por lo que quienes crezcan felices podrán ser sus hijos."

Los patrones temáticos no son variantes estilísticas optativas, son parte integral del significado de la lengua. La textura no es algo que se logre por la sobreposición de una forma textual adecuada a un contenido ideacional preexistente. El componente textual es un componente de significado junto con el componente ideacional y el componente interpersonal; por tanto, una descripción lingüística no es una especificación progresiva de una serie de estructuras, consecutivamente: la ideacional, luego la interpersonal y después la textual. El sistema no genera primeramente una representación de la realidad, para luego codificarla como acto verbal y terminar recodificándola como texto, como parecen implicar algunas obras de lingüística filosófica. El sistema encierra todos esos tipos de significado en redes simultáneas de opciones, de cada una de las cuales derivan estructuras que se proyectan unas sobre otras en el curso de su realización lexicogramatical. La lexicogramática actúa como un sistema integrador, tomando configuraciones de todos los componentes de la semántica y combinándolos para formar composiciones estructurales "polifónicas" de capas múltiples.

4. El texto como unidad semántica

La cualidad de textura no queda definida por la dimensión. Existe cierto modo de concebir el texto como una especie de superación, como algo mayor que una oración pero de la misma naturaleza; pero eso equivale a presentar erróneamente la calidad esencial de un texto. Obviamente, no se puede estar reñido con el uso del término "texto" para referirse a una cadena de oraciones que realizan un texto; pero es importante subrayar que, en realidad, las oraciones son la *realización* del texto, pero que no constituyen el propio texto. El texto es un concepto semántico.

En lingüística se ha presentado el mismo problema con la concepción de la oración como superfonema. Una oración no es una unidad fonológica desmesurada; es una unidad lexicogramatical que se realiza en el sistema fonológico, que posee su propia jerarquía de unidades. Es posible que, en tal o cual idioma, la oración esté caracterizada por el sistema fonológico, de manera que se puede identificar en el nivel fonológico; pero eso no hace de la oración un concepto fonológico. Hay evidencias evolutivas de que un niño construye su fonología desde ambos extremos, por decirlo así, construyendo un sistema fo-

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR POTENTIOR EST SALIENTIA FUNDADA EN 1620 QUITO

nológico por una parte y representaciones fonológicas individuales de elementos lexicogramaticales por la otra, tanto fonologías de palabras particulares, como fonologías de sílabas generalizadas al mismo tiempo (Ferguson y Farwell, 1973). En otras palabras, un sistema se construye como un sistema táctico por su propio derecho y como realización fragmentaria de elementos de un sistema de nivel superior. En el siguiente nivel superior encontramos un proceso análogo en curso. El niño construye un sistema lexicogramatical y, simultáneamente, representaciones lexicogramaticales de elementos semánticos; como desarrolla una fonología de palabras junto a una fonología de sílabas, el niño también desarrolla una gramática de textos junto a una gramática de cláusulas. En ese sentido, la "gramática de textos" es la realización, en la lexicogramática, de elementos particulares del estrato semántico, y explica el importante papel que desempeña en el desarrollo del lenguaje el aprendizaje de largas tiradas de "expresión" como totalidades ininterrumpidas.

Tal y como lo entendemos, un texto es una unidad semántica, que no está compuesta de oraciones sino que se realiza en oraciones. Un texto es al sistema semántico lo que una cláusula al sistema lexicogramatical y una sílaba al sistema fonológico. Se le puede caracterizar mediante ciertos rasgos lexicogramaticales, igual que una cláusula puede caracterizarse mediante ciertos rasgos fonológicos, pero eso no hace de él una unidad lexicogramatical (dado que dicha unidad debe definirse, como la hemos definido nosotros, por ser el lugar de las estructuras lexicogramaticales).

Que exista o no, y en qué sentido, una escala de rango o jerarquía de unidades semánticas, como han sugerido algunos lingüistas, es algo que debe quedar a discusión. Una cláusula es tan sólo una de tantas unidades portadoras de estructura en la gramática y no queda enteramente claro por qué se le tiene que aislar como *el* constituyente gramatical primario; lo mismo puede decirse de la sílaba o de cualquier unidad que se seleccione como *la* unidad básica de la fonología. El concepto de unidades semánticas es menos claro, toda vez que también es menos claro el concepto de estructura semántica; en todo caso, el sistema lingüístico considerado en general no es simétrico, como lo señaló Lamb en su estudio de Hjelmslev, 1961 (Lamb, 1966); más aún, el rasgo distintivo del sistema semántico es su organización en componentes funcionales; éstos determinan, no unidades de distintas dimensiones, sino configuraciones simultáneas de significados de distintos tipos. La analogía semántica de la escala de rango no parecería ser ningún tipo de jerarquía de unidades estructurales, sino la múltiple determinación de los textos como una unidad respecto de más de una propiedad o "dimensión" de significado.

Permítaseme expresar lo anterior de manera más concreta respecto del texto en cuestión; eso constituye "un texto" tal y como lo define el componente textual: no sólo posee una estructura genérica, sino que también tiene cohesión interna y funciona como totalidad en tanto que entorno pertinente para la operación del sistema temático y del sistema de información. En otras palabras, posee una unidad de lo que hemos llamado "textura", derivada del componente específicamente creador de texto dentro del sistema semántico, lo que basta para definirlo como texto; pero también es probable que encontremos esa unidad reflejada en su significado ideacional y en su significado interpersonal, por lo que su calidad de texto se ve reforzada por una continuidad de contexto y de relación entre hablante y oyente. A decir verdad, esa "unidad artística" ya está contenida en el concepto de estructura genérica y reflejada en las formas específicas adoptadas por las relaciones de cohesión. Así, hay continuidad en la referencia temporal (todos los verbos finitos de la narración se hallan en pasado simple, todos los del diálogo en presente simple); en los patrones de transitividad (los tipos de proceso son los de percepción, cognición, verbalización y atribución, excepto en la última oración; e incluso hay distribución entre ellos): en los modos de actitud, la forma del diálogo y así sucesivamente.

En otras palabras, un texto es una unidad semántica definida por el componente textual, lo cual no es una tautología; antes bien, es la razón para llamar al componente textual por ese nombre. Un texto posee una estructura genérica, tiene cohesión interna y constituye el entorno pertinente para la selección en los sistemas "textuales" de la gramática, pero es posible que su unidad como texto también se despliegue en patrones de significado ideacional e interpersonal; un texto es el producto de su entorno y funciona en él. En la sección siguiente examinaré brevemente el modo en que podemos conceptualizar la relación del texto a su entorno, y los procesos mediante los cuales los aspectos específicos del sistema semántico de un hablante o un oyente tienden a ser activados por los aspectos específicos del entorno en que se intercambian significados y por tanto, a su vez, a conformarlos y a modificarlos.

Entretanto, debemos subrayar la indeterminación esencial del concepto de "texto". Las cláusulas, o las sílabas, son entidades relativamente bien definidas: habitualmente sabemos cuántas de ellas hay, en cualquier caso, y podemos especificar, en términos de alguna teoría, dónde empiezan y dónde terminan. En el curso normal de las cosas, un texto no es algo que tenga un principio y un fin; el intercambio de significados es un proceso continuo implícito en toda interacción humana, no está desestructurado, pero es inconsútil, y todo lo que se puede observar es una periodicidad en que los máxi-

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR POTENTIOR EST SAPIENTIA FUNDADA EN 1620 QUITO

mos de textura alternan con los mínimos: momentos de gran cohesión con momentos de continuidad relativamente escasa. La discreción de un texto literario no es típica de los textos en general.

Por "texto", entonces, entendemos un proceso continuo de elección semántica. Texto es significado y significado es opción, una corriente continua de selecciones, cada cual en su entorno paradigmático de lo que *pudo haberse* significado (pero que no se significó); es el medio paradigmático –los innumerables subsistemas que constituyen el sistema semántico– el que debe proporcionar la base de la descripción, si se quiere vincular el texto con órdenes de significado superiores, sociales, literarios o de algún otro universo semiótico. La razón por la que las descripciones basadas en la estructura poseen un valor limitado en los estudios del texto es que en esas teorías el medio paradigmático se halla subordinado a un marco sintagmático, de referencia; cuando se introducen conceptos paradigmáticos como la transformación, éstos quedan encapsulados en lo que sigue siendo esencialmente una teoría sintagmática.

Mediante lo que a primera vista parece una paradoja, como el texto es un proceso sintagmático (véase Hjelmslev, 1961, sección 11), es la base paradigmática de la descripción lo que hace a ésta significativa para los estudios del texto; por tanto, en glosemática, y similarmente en la versión "sistémica" de la teoría del sistema y de la estructura, el concepto sintagmático de estructura se encuentra encapsulado en una teoría que es esencialmente paradigmática. Aquí, la descripción se basa en el sistema; y el texto se interpreta como el proceso de movimiento continuo a través del sistema, como un proceso que expresa las órdenes superiores de significado que constituyen la "semiótica social", los sistemas de significado de la cultura, y al mismo tiempo cambia y modifica el propio sistema.

5. El texto como proyección de significados en un nivel superior

¿Qué hay "por encima" del texto? Si texto es proceso semántico, codificado en el sistema lexicogramatical, ¿qué codifica él a su vez?

Lo que hay "por encima" depende de nuestra perspectiva, de la naturaleza de la pregunta y de la ideología del interrogador; hay distintas semióticas de nivel superior y con frecuencia, en cada una de ellas, distintos niveles de significación; ese hecho se destaca muy claramente cuando se consideran textos literarios. Decir que un texto posee significado como literatura es vincularlo específicamente a un universo literario del discurso distinto de los demás, e

interpretarlo así en términos de reglas y supuestos literarios respecto de la naturaleza del significado. La descripción lingüística de un texto que está contextualizado de esa manera trata de explicar su significado como literatura: por qué el lector lo interpreta como lo interpreta y por qué lo evalúa como lo evalúa. Eso implica vincular el texto a un sistema semiótico de nivel superior compuesto de facetas y de capas, de una manera muy similar al propio sistema lingüístico. Un ejemplo de esa "estratificación" en el texto de que se trata es el empleo de la forma genérica de la fábula como vehículo de un ensayo humorístico, al que ya se ha hecho alusión con anterioridad. El "nivel de ejecución literaria" es parte de la cadena de realización total (Hasan, 1971).

Cuando en un texto literario se hacen resaltar rasgos lexicogramaticales o fonológicos, formas particulares de prominencia lingüística que se vinculan directamente a alguna faceta de su interpretación literaria, el hecho es cercanamente análogo al fenómeno de "desviación" que se encuentra en el sistema lingüístico cuando algún elemento de la semántica se realiza directamente en términos fonológicos (véase p. 174 anterior). En ese punto existe isomorfismo entre dos estratos adyacentes y el fenómeno se puede representar como un paso directo a través de los sistemas de estratos. Un ejemplo tomado de la semántica del inglés es la amplitud de banda de cierto tono descendente que expresa el grado de "novedad" o contraste semántico que hay en una aseveración; en casos así, se puede constituir un sistema gramatical entre la semántica y la fonología, y hay sólidas razones para hacerlo, puesto que existe una relación sistemática entre ese y otros sistemas gramaticales, aunque, estrictamente en sus propios términos, la representación gramatical sea redundante a ese respecto por no haber ni neutralización ni diversificación.

La cuestión es importante porque una gran parte del resalto estilístico depende de un proceso análogo, mediante el cual algún aspecto del significado subyacente se representa lingüísticamente en más de un nivel: no sólo por medio de la semántica del texto –el significado ideacional y el significado interpersonal, encerrados en el contenido y en la elección de su papel por parte del autor– sino también por reflexión directa en la lexicogramática o la fonología. Un ejemplo tomado de un estudio de la novela *The Inheritors*, de William Golding, puede verse en Halliday, 1971, en que se sugiere que el efecto particular de esa novela en el lector y en la crítica puede explicarse por el hecho de que la semiótica subyacente se proyecta simultáneamente tanto en la semántica, en el contenido de la narración y el diálogo, como en la gramática, en los patrones de transitividad extremadamente atípicos que caracterizan, no tanto las cláusulas individuales (ninguna de las cuales es en sí divergente), sino la distribución de los tipos de cláusulas en la obra en general.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR POTENTIOR EST SCIENTIA FUNDADA EN 1620 QUITO

El texto que nos ocupa no muestra esa característica de resalto en múltiples niveles en un grado considerable porque es breve y porque está en prosa. Aun siendo breve, un texto en verso abre esas posibilidades en virtud de su forma genérica para el tipo de variabilidad reglamentada de patrones que queda implícita en esa clase de proyección múltiple; en tanto que, en un texto en prosa, es posible que el resalto aparezca sólo en efectos de largo alcance, como las deflecciones en los patrones típicos de coaparición y de frecuencia relativa; pero existen casos menores: por ejemplo, el motivo fonaestético de la sílaba final en *snaffle, bumble, wuffle* y *gurble,* y la incongruencia implícita en el uso de sinónimos de distinto "tenor" (véase p. 189 adelante) como *mate, lover, inamoratus.*

Para resumir la cuestión: al tiempo que se realiza en los niveles inferiores del sistema lingüístico, el lexicogramatical y el fonológico, un texto también es la realización de estructuras semióticas de nivel superior con sus propios modos de interpretación, el literario, el sociológico, el psicoanalítico, y así sucesivamente. Esas estructuras de nivel superior pueden ser expresadas, no sólo por la semántica del texto sino también por los patrones en dichos niveles inferiores; cuando esos patrones de nivel inferior resultan significativos en algún nivel superior son lo que se conoce como patrones "resaltados". En lexicogramática o fonología, esos patrones resaltados pueden ser característicos de una parte del texto o de todo él, o incluso de toda una clase o todo un tipo de textos, y un ejemplo clásico lo constituyen los modelos de rima de los sonetos de Petrarca o de Shakespeare, como expresión de 2 modos distintos de semiótica artística (patrones de significado utilizados como formas de arte).

6. El texto como proceso sociosemántico

En su significado más general, un texto es un suceso sociológico, un encuentro semiótico mediante el cual *se intercambian* los significados que constituyen el sistema social. El miembro individual, por ser miembro, es un "significador", alguien que significa. Mediante sus actos de significación, y los de otros significadores individuales, la realidad social se crea, se mantiene en un orden adecuado y se conforma y modifica continuamente.

Quizás no sea muy exagerado expresarlo de la manera siguiente: la realidad está formada de significados y el hecho de que los significados sean esencialmente indeterminados e ilimitados es lo que da lugar a esa línea del pensamiento humano –filosófico, religioso, científico– en que se hace hincapié en el aspecto dinámico, ondulatorio, de la realidad, en su restructuración constante, en su periodicidad sin repetición, en su continuidad en el tiempo y en

el espacio. A ese respecto no hay distinción en las relaciones entre los símbolos y las relaciones entre las "cosas" que ellos simbolizan, porque unos y otras son del mismo orden; tanto las cosas como los símbolos son significados. El hecho de que ciertos aspectos de la realidad puedan ser aislados y reducidos a operaciones ordenadas con símbolos sigue siendo consistente con la visión de la realidad como significado: algunos aspectos del significado también se captan de ese modo. Pike (1959) expresó esa propiedad del sistema lingüístico considerando al lenguaje como partícula, como onda y como campo (aunque se puedan cuestionar los detalles de su aplicación de tales conceptos): cada una de esas perspectivas revela un tipo de verdad distinta al respecto.

La teoría lingüística se ha quedado en esa fase en que la particulación se considera la regla y en que se invocan algunos conceptos distintos y no muy claramente ligados para tratar sus aspectos no particulados; no obstante, por lo que toca a los estudios y al significado del texto, no podemos relegar la indeterminación a un apéndice. El texto es un proceso continuo; entre un texto y su entorno hay una relación constantemente cambiante, tanto paradigmática como sintagmática: el entorno sintagmático, el "contexto de situación" (que incluye el contexto semántico, y que por esa razón consideramos una construcción semiótica), se puede considerar constante para el texto en general, pero en realidad cambia constantemente, y cada parte sirve, a su vez, como entorno para la siguiente, y el proceso incesante de creación de texto modifica continuamente al sistema que lo engendra, que es el entorno paradigmático del texto. Así, la naturaleza dinámica e indeterminada del significado, que se puede idealizar hasta los *márgenes* si sólo se considera el sistema, o sólo el texto, surge como modo dominante de pensamiento desde el momento en que consideramos al uno y al otro juntos y nos concentramos en el texto como potencial de significado realizado.

Por consiguiente, el rasgo esencial del texto es la interacción. El intercambio de significados es un proceso interactivo y el texto es el instrumento del cambio: para que los significados que constituyen el sistema social se intercambien entre miembros, deben estar representados previamente en alguna forma simbólica intercambiable, y la más accesible de las formas disponibles es el lenguaje; de ese modo, a los significados se les codifica en el sistema semántico (y a través de él) y se les da forma de texto; y así, el texto funciona como *potlatch:* él es quizás la forma del don más profundamente codificada. Los duelos de palabras que constituyen una característica de tantos grupos humanos –culturas y subculturas– son, desde ese punto de vista, duelos de dones, en una forma recodificada en que el don, en sí un elemento de la semiótica social (un "significado"), pero un elemento que en el caso típico o cuando menos clásico se realiza como cosa, es realizado en cambio como un tipo especial de símbolo abstracto, como

significados en el sentido específicamente lingüístico. Por grande que sea su valor simbólico (y por mucho que pueda enriquecer al receptor), un don así tiene la propiedad de que no empobrece en la menor medida al donante.

Ese aspecto del texto, su papel como don, podemos verlo con mayor claridad en el fenómeno del duelo semántico: en la narración competitiva de anécdotas, en el intercambio de insultos, en el "remate" de las bromas de otro y en otras formas de alarde verbal. Las formas orales en verso como las baladas, las canciones y los cuplés epigramáticos y alusivos figuran en muchas culturas como modos de competencia, e incluso la composición escrita puede ser predominantemente un acto competitivo: los sonetos isabelinos tardíos son un ejemplo importante. En todos los casos semejantes, la meta es triunfar en significado, en el acto de dar y en el valor del don; pero no es demasiada fantasía considerar al elemento del don como un elemento de todas las literaturas y de ese modo demostrar que el acto de la significación y el producto de ese acto, a saber, el texto, puede cobrar valor en la cultura.

Debe aclararse la razón por la que se hace aquí ese señalamiento. Es natural concebir el texto primero y antes que nada como conversación: como intercambio espontáneo de significados en la interacción ordinaria y cotidiana; es en ese contexto donde se construye la realidad, en los encuentros microsemióticos de la vida diaria. La razón para que sea así, para que la cultura se transmita al individuo o sea recreada por él en primer lugar mediante la conversación y no mediante otros actos de significación, es que la conversación se vincula típicamente al entorno de una manera perceptible y concreta, en tanto que otros géneros suelen depender de niveles intermedios de interpretación simbólica. Un texto literario como el que nos ocupa crea su propio contexto inmediato de situación, y vincularlo a su entorno en el sistema social constituye una operación compleja y técnica; aunque no menos complejamente estructurada, la conversación se estructura a manera de hacer explícita su relación con su marco; aunque no sea menos compleja en sus estratos de significación, las diversas estrategias y los diversos motivos semióticos que la constituyen son derivables de las características del entorno social (de ningún modo siempre, pero en casos considerablemente numerosos y, típicamente, en el caso de contextos que son críticos en la socialización de un niño; véase Bernstein, 1971). Por tanto, para entender la naturaleza del texto como acción social nos vemos obligados de manera natural a considerar la conversación espontánea, como la más asequible a la interpretación, y a trazar una línea clara entre tal y cual acto de significado menos inmediatamente contextualizable, como un poema o una narración en prosa; por consiguiente, quizás sea útil en los estudios del texto destacar aquellos aspectos del acto semiótico que les son comunes a todos, que incluyen lo tradicional lo

mismo que lo espontáneo y que se vinculan tanto a los textos literarios como a los de conversación. El propio concepto general de texto como intercambio de significados cubre tanto su posición de don como su papel en la realización y en la construcción de la semiótica social.

7. La situación como determinante de un texto

Hemos tomado como punto de partida la observación de que los significados son creados por el sistema social e intercambiados por sus miembros en forma de texto. Desde luego, los significados creados de ese modo no se encuentran aislados; son sistemas integrados de potencial de significado. En ese sentido podemos decir que los significados *son* el sistema social: a su vez, el sistema social puede considerarse un sistema semiótico.

La persistencia y el cambio en el sistema social se reflejan en el texto y son puestos de relieve por medio del texto. El texto es el conducto primordial de transmisión de la cultura; y ese aspecto –el texto como proceso semántico de dinámica social– es el que, más que cualquiera otra cosa, ha conformado al sistema semántico. El lenguaje ha evolucionado como modo primordial de significación en un entorno social; él proporciona los instrumentos para actuar sobre el medio y para reflejarse en él, desde luego, pero en un contexto más general, en que actuar sobre el medio y reflejarse en él son, a su vez, instrumentos para *crear* el medio y transmitirlo de una a otra generación. Que ello sea así se debe a que el medio es una construcción social; si las cosas penetran en él, lo hacen como portadoras de valores sociales.

Sigamos hasta el final esa línea de razonamiento. El sistema lingüístico ha evolucionado en contextos sociales, como (una forma de) expresión de la semiótica social: lo vemos claramente en la organización del sistema semántico, donde el componente ideacional ha evolucionado como modo de reflejo en el entorno y el componente interpersonal como modo de acción sobre el entorno. El sistema es un potencial de significado, que se realiza en forma de texto; un texto es un caso de significado social en un contexto de situación particular; por consiguiente, habremos de esperar encontrar la situación materializada o guardada en el texto, no fragmentariamente, sino de manera que refleje la relación sistemática entre la estructura semántica y el entorno social; digamos, como lo consideró Hymes (1971a), la "situación" aparecerá como parte constitutiva del texto, esto es, siempre y cuando podamos caracterizarlo como algo que tiene en cuenta las propiedades ecológicas del lenguaje, las características que lo vinculan a su entorno en el sistema social.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR POTENTIOR EST QUITO FUNDADA EN 1620

Como he subrayado, un texto es un concepto indeterminado, puede ser muy largo o muy breve, y puede carecer de lindes claros. Tan sólo del estudio de textos muy largos se pueden aprender muchas cosas acerca de la lengua; pero también hay muchas cosas que descubrir en los textos breves, no sólo en los textos de formas convencionales como la poesía lírica, los proverbios y formas por el estilo, sino también en intercambios breves, en encuentros casuales y en todo tipo de micro-operaciones verbales; y entre éstas, tienen valor especial los textos de niños, puesto que ellos suelen mostrar sus vínculos con el medio de manera más directa y con menor mediación metafórica. En el capitulo VI se dio un breve ejemplo de lenguaje infantil, que mostraba su relación con el contexto de situación que lo engendraba; en el habla de los niños pequeños encontramos siempre ejemplos de la manera en que ellos mismos esperan que el texto se vincule a su entorno: su propia construcción sucesiva de estratos de significado metafórico es una explicación clara e impresionante a ese respecto.

La pregunta a la que debemos responder es: ¿cómo se llega de la situación al texto? ¿Qué características del entorno, en cualquier caso específico, exigieron esas opciones particulares en el sistema lingüístico? Puede objetarse que ello equivale a hacer la vieja pregunta de: ¿por qué dijo (o escribió) él eso? y que es algo que nunca podremos saber; por lo tanto, permítaseme aclarar que no planteo ninguna pregunta que exija una respuesta en términos de una psicología individual; yo pregunto: ¿cuál es el potencial del sistema que puede entrar en juego, cuáles son las configuraciones semánticas que se hallan asociadas típicamente a un tipo de situación específico? Lo que también se puede expresar en términos personales, si se prefiere, pero en ese caso la pregunta será: ¿qué significados esperará el oyente o el lector que se le ofrezcan en ese tipo particular de contextos sociales? Los significados que constituyen cualquier texto dado no se presentan al oyente como caídos del cielo, el oyente tiene una clara noción de lo que viene. El último tema que examinaremos aquí es el tema del texto y de la situación, ¿en qué sentido el concepto de "situación" puede interpretarse de una manera significativa como el entorno del texto?

8. La estructura semiótica de la situación: el campo, el tenor y el modo

En la primera sección se sugirió que las opciones que constituyen el sistema semántico pueden ser de 3 ó 4 tipos: de 4 si separamos lo experiencial de lo lógico, como lo hace muy claramente la gramática.

Estaremos en posibilidad de mostrar algo respecto del modo en que el texto se vincula a la situación si podemos especificar qué aspectos del contexto de situación "rigen" a cada uno de esos tipos de opción semántica; en otras palabras, ¿cuáles son los factores situacionales, para cada componente del significado, mediante los cuales se activa ese significado?

La cuestión está entonces en un problema de caracterización del contexto de situación en términos apropiados, en términos que revelen la relación sistemática entre el lenguaje y el entorno, lo cual implica alguna forma de construcción teórica que vincule simultáneamente la situación al texto, al sistema lingüístico y al sistema social. Con ese propósito interpretamos la situación como una estructura semiótica; ello es ejemplo de los significados que constituyen el sistema social, mejor dicho, es una clase de ejemplos, puesto que lo que nosotros caracterizamos será un *tipo* de situación y no una situación particular considerada única.

La situación consiste en:

(i) *acción social:* la que "está en marcha" y tiene un significado reconocible en el sistema social; típicamente, un complejo de actos en alguna configuración ordenada, en que el texto desempeña algún papel y que incluye el "asunto", como aspecto especial;

(ii) *estructura de papeles:* el conjunto de relaciones de participantes socialmente significativas, tanto atributos permanentes de los participantes como relaciones de papeles específicas para la situación, incluso los papeles verbales, los que surgen a la existencia mediante el intercambio de significados verbales;

(iii) *organización simbólica:* la posición particular que se asigna al texto dentro de la situación; su función respecto de la acción social y la estructura de papeles, incluso el conducto o el médium, y el modo retórico.

Es lo que nosotros designamos por los términos de "campo", "tenor" y "modo". El entorno o contexto social del lenguaje está estructurado como un *campo* de acción social significativa, un *tenor* de relaciones de papeles y un *modo* de organización simbólica; considerados en conjunto, ellos constituyen la situación o "contexto de situación" de un texto.

Acto seguido, podemos establecer un principio general que gobierne la manera en que esas características del entorno se proyectan en el texto.

Cada uno de los componentes de la situación tiende a determinar la selección de opciones en un componente correspondiente de la semántica; en el caso típico, el campo determina la selección de significados experienciales, el tenor determina la selección de significados interpersonales y el modo determina la selección de significados textuales.

estructuras semióticas de situación } se vincula a { componentes funcionales de la semántica

campo (tipo de acción social)	se vincula a	experiencial
tenor (relaciones de papeles)	"	interpersonal
modo (organización simbólica)	"	textual

8.1 Campo

La selección de opciones en los sistemas experienciales –esto es, en la transitividad, en las clases de cosas (objetos, personas, sucesos, etc.), en la calidad, la cantidad, el tiempo, el lugar y así sucesivamente– suele estar determinada por la naturaleza de la actividad: la acción socialmente reconocida en que están involucrados los participantes, en la que el intercambio de significados verbales desempeña una función. Lo cual incluye todo, por un lado, desde los tipos de acción definidos sin referencia al lenguaje, en que éste desempeña un papel enteramente subordinado, las diversas formas de trabajo y de juego en colaboración, como la manipulación no especializada de objetos o los simples juegos físicos; pasando por los tipos intermedios en que el lenguaje desempeña una función necesaria pero todavía subordinada, las operaciones en que se necesitan alguna instrucción y algún informe verbales, los juegos con componentes de anotación, orden, planeación y cosas por el estilo; hasta los tipos de interacción definidos exclusivamente en términos lingüísticos, como la murmuración, los seminarios, el discurso religioso y la mayor parte de lo que se reconoce con el nombre de literatura. En este último extremo del *continuum* interviene el concepto de "asunto"; lo que nosotros entendemos por asunto se puede interpretar como un elemento en la estructura del "campo" en aquellos contextos en que la acción social es de naturaleza inherentemente simbólica y verbal. En un encuentro de fútbol, la acción social es el propio juego, y cualesquier instrucciones o cualesquiera otra interacción verbal entre los jugadores son *parte* de esa acción social. En una discusión acerca de un encuentro de fútbol, la acción social es la discusión y la interacción entre los participantes es *la totalidad de* esa acción social. Aquí, el juego constituye un segundo orden del "campo", un orden que es hecho surgir a la existencia por aquel del primer orden, la discusión, debido a su naturaleza especial como tipo de acción social, que a su vez es definida por el lenguaje. *Es a ese campo de segundo orden del discurso al que damos el nombre de "asunto".*

8.2 Tenor

La selección de opciones interpersonales, las de los sistemas de modo, modalidad, persona, clave, intensidad, evaluación, comentario y sistemas por el estilo, suele estar determinada por las relaciones de papeles en la situación. Una vez más, en esas relaciones de papeles, debe hacerse una distinción entre un primero y un segundo órdenes. Los papeles sociales de primer orden se definen sin referencia al lenguaje, aunque puedan ser realizados (y sean realizados típicamente) mediante el lenguaje como forma de comportamiento de proyección del papel; todos los papeles sociales, en el sentido habitual del término, son de ese orden. Los papeles sociales de segundo orden son los que quedan definidos por el sistema lingüístico: se trata de aquellos que surgen a la existencia sólo en el lenguaje y mediante el lenguaje, los papeles discursivos de interrogador, informante, respondedor, cuestionador, impugnador, y así sucesivamente. (Otros tipos de acción simbólica, la advertencia, la amenaza, el saludo, etc., que pueden realizarse de manera verbal o no verbal, o de ambas maneras, definen papeles intermedios entre lo uno y lo otro); esos papeles discursivos determinan la selección de opciones en el sistema modal. Entre los papeles de primero y de segundo orden hay patrones semánticos de relación; un ejemplo interesante surgió de algunos estudios recientes sobre el discurso en el aula , que demostraron que en la relación maestro-alumno el papel del maestro se combina típicamente con el de interrogador y el del alumno con el de respondedor, y no a la inversa (véase *Five to Nine* [1972]; Sinclair *et al.,* 1972): pese a nuestro concepto de la educación, no es quien aprende el que hace las preguntas.

8.3 Modo

La selección de opciones en los sistemas textuales, como los de tema, información y voz, lo mismo que la selección de patrones de cohesión, como los de referencia, sustitución y elipsis, y como los de conjunción, suele estar determinada por las formas simbólicas adoptadas por la interacción, y en particular por el lugar asignado al texto en la situación total. Lo que incluye la distinción del médium, hablado o escrito, y de las complejas subvariedades derivadas de él (escrito para ser leído en voz alta, y así sucesivamente); ya hemos señalado las maneras en que la organización de los recursos creadores de texto depende del médium del texto, pero se extiende a mucho más que eso; a la función semiótica particular o a la variedad de funciones a las que el texto sirve en el entorno de que se trate. Los conceptos retóricos de expositivo, didáctico, descriptivo persuasivo, y así sucesivamente, son ejem-

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR POTENTIOR EST FUNDADA EN 1620 QUITO

plos de esas funciones semióticas. Todas las categorías agrupadas bajo este tercer encabezado son categorías de segundo orden, en cuanto a que se definen por referencia al lenguaje y a que dependen para su existencia del fenómeno previo del texto; en ese sentido se dijo que el componente textual del sistema semántico tenía una función "habilitadora" respecto de las otras 2: sólo mediante la codificación de la acción semiótica *como texto* pueden los componentes ideacional e interpersonal del significado hacerse operativos en tal o cual entorno.

El concepto de género analizado con anterioridad es un aspecto de lo que nosotros llamamos "modo". Los diversos géneros del discurso, incluso los géneros literarios, son las funciones semióticas específicas del texto que poseen valor social en la cultura. Un género puede tener implicaciones para otros componentes del significado: con frecuencia hay asociaciones entre algún género particular y algunas características semánticas particulares de tipo ideacional o interpersonal, por ejemplo, entre el género de la plegaria religiosa y ciertas selecciones en el sistema modal; por tanto, los marbetes de las categorías genéricas con frecuencia resultan funcionalmente complejos: un concepto como el de "balada" no sólo implica cierta estructura textual con patrones típicos de cohesión, sino también cierto alcance de contenido expresado mediante opciones frecuentemente favorecidas en la transitividad y en otros sistemas experienciales: los tipos de proceso y de clases de persona y de sujeto que se espera que figuren en asociación con el papel situacional del texto de una balada. La "fábula" es una categoría de tipo similar.

Los patrones de determinación que encontramos entre el contexto de situación y el texto constituyen una característica general de todo el complejo constituido por un texto y su entorno. No esperaremos estar en posibilidad de demostrar que las opciones contenidas en tal o cual oración particular están determinadas por el campo, el tenor o el modo de la situación. El principio es que cada uno de esos elementos de la estructura semiótica de la situación activa al componente correspondiente del sistema semántico, creando durante el proceso una configuración semántica, un agrupamiento de opciones favorecidas y resaltadas de entre el potencial de significado total, que se encuentra asociado típicamente al tipo de situación de que se trata; esa configuración semántica es lo que entendemos por "registro": éste define la variedad (la "variedad diatípica" en el sentido que le da Gregory, 1967) de la que el texto particular es un ejemplo. El concepto de registro es el concepto mediador necesario que nos permite establecer la continuidad entre un texto y su entorno sociosemántico.

9. La situación del texto de Thurber

La "situación" de un texto escrito suele ser compleja, y la de un relato de ficción es casi tan compleja como es posible serlo. La complejidad no es una característica automática del lenguaje en el médium escrito: algunos textos escritos tienen entornos relativamente simples, que no implican estratos de interpretación. Un ejemplo es una nota de advertencia como: *cuidado con el perro.*

La complejidad del entorno de un texto escrito proviene más bien de las funciones semióticas a las que se asocia típicamente la escritura. En el caso de los relatos de ficción, ello ni siquiera va asociado a la escritura: lo mismo puede ser característica del relato oral, tradicional o espontáneo (en sus diferentes modalidades).

En un texto de ficción, el campo del discurso se sitúa en 2 niveles: el acto social de la narración, y los actos sociales que constituyen el contenido de la narración. En cuanto al texto que nos ocupa, la descripción del campo se haría más o menos en los siguientes términos:

1 (a) Arte verbal: entretenimiento mediante relato de anécdotas
(b) (i) Tema: prejuicios humanos ("ellos son distintos, por eso, ¡ódialos!"). Se proyecta mediante:
(ii) Tesis ("trama"): interacción ficticia de animales: parejas de hipopótamos, papagayos macho/hembra.

También el tenor se sitúa en 2 niveles, puesto que en el texto se incluyen 2 series distintas de relaciones de papeles: una entre el narrador y sus lectores, que queda incluida en el relato, y otra entre los participantes en el relato, que queda incluida en el diálogo:

2 (a) Autor y lectores: el autor adopta el papel de narrador: específicamente como humorista (proyectado en parte mediante el papel secundario de moralista), asignando un papel complementario a los lectores.
(b) Compañero y compañera: pareja de animales como proyección de marido y mujer, en que cada cual adopta su propio papel (complementario) como reforzador de actitudes compartidas

Como bajo cada uno de los títulos de "campo" y "tenor" el texto ha aparecido como un complejo de dos niveles distintos, podríamos vernos tentados a con-

cluir que un relato de ficción de ese tipo constituye en realidad 2 "textos" distintos entrelazados. Como modelo puramente abstracto, la aseveración puede ser sostenible; pero, en realidad, resulta engañosa, no sólo porque no explica la integración del texto –y, en cualquier interpretación razonable, de ese texto único y no doble– sino también porque la relación entre los 2 niveles resulta enteramente distinta en cuanto al tenor, de lo que es en cuanto al campo. Por lo que toca al tenor, el texto efectivamente cae dentro de 2 segmentos distintos, la narración y el diálogo; cada uno de ellos está caracterizado por su propia serie de relaciones de papeles y ambos se combinan entre sí para formar un todo. Sin embargo, por lo que toca al campo, en el texto no hay división correspondiente a los 2 niveles de acción social: todo el texto es a un mismo tiempo un acto de chismorreo malicioso y un acto de arte verbal, siendo lo uno realización de lo otro. En otras palabras, no podríamos empezar por separar ambos niveles y luego describir el campo y el tenor de cada uno de ellos; tenemos que describir el campo y luego el tenor del texto y, entonces, ambos de distinta manera, revelan su organización semiótica de 2 niveles.

La unificación del texto también aparece en la caracterización del modo, de la estructura simbólica de la situación y del papel específico asignado al texto en ella:

3 Texto como "autosuficiente", como *única* forma de acción social mediante la cual se define la "situación".
Médium escrito: para ser leído en silencio como acto privado.
Ensayo ligero; texto original (de nueva creación) proyectado en el género tradicional de la fábula, estructurado como narración con diálogo, con una "moraleja" como elemento culminante.

Incluso un esbozo general como el anterior sugiere algo de la complejidad del concepto de "situación" aplicado a un relato escrito. La complejidad aumenta si tratamos de hacer explícitas las implicaciones semióticas que se encuentran asociadas típicamente a la interpretación de un texto literario; en particular, como en este caso, la relación múltiple entre la trama y el tema o los temas que la sustentan. Si se considera el "contexto de situación" como vínculo esencial entre el sistema social (el "contexto de cultura", para valernos de otro de los términos de Malinowski) y el texto, entonces es más que una representación abstracta del entorno material pertinente; es una constelación de significados sociales y, en el caso de un texto literario, es posible que éstos encierren muchos órdenes de valores culturales, tanto los propios sistemas de valores como los muchos subsistemas específicos que existen como metáforas para ellos. Al

mismo tiempo, uno de los efectos de un enfoque sociosemiótico es sugerir que, en ese sentido, *todo* lenguaje es literatura; sólo cuando entendemos que puede decirse lo mismo de la interacción verbal espontánea de la vida cotidiana ordinaria (y nada lo demuestra con mayor claridad que la brillante exégesis que el finado Harvey Sacks hizo de los textos de conversaciones, que se situó entre las mejores tradiciones de interpretación literaria) empezamos a comprender el modo en que el lenguaje funciona en la sociedad y cómo esto, a su vez, ha conformado y determinado el sistema lingüístico.

Si, por consiguiente, existen límites del grado en que podemos demostrar, en el presente caso, que el texto tiene origen efectivo en el contexto de situación, ello sólo se debe en parte a su situación peculiarmente difícil como género complejo de ficción literaria; muchos otros tipos de interacción lingüística no son esencialmente distintos a ese respecto; existen casos más favorables: en ese aspecto ya hemos hablado del lenguaje infantil, en que no hay tanto desplazamiento de foco entre diferentes órdenes de significado.

No es que el habla de los niños esté exenta de estrategias semióticas, sino al contrario; pero los recursos mediante los cuales se llevan a la práctica sus estrategias suelen ser mucho menos complejos, menos variados y menos ambiguos: los niños todavía no pueden significar tantas cosas a la vez. El presente texto, que constituye un buen ejemplo de multivalencia adulta, es por ese motivo menos fácil de derivar del contexto de situación, sin un aparato interpretativo mucho más detallado; pero surgen efectivamente ciertas características que explican el vínculo existente entre las configuraciones semánticas del texto y la descripción situacional que hemos hecho del campo, del tenor y del modo; éstos se exponen en la siguiente sección

1. Relato anecdótico-tiempo: todo verbo finito en las partes narrativas está en pasado simple.
   Tema/tesis - (i) transitividad: predominantemente (a) proceso mental: percepción, por ej.: *listen;* cognición, por ej.: *believe;* reacción, por ej.: *surprise, shock;* (b) proceso verbal, que introduce discurso citado. Participante animal como médium del proceso (conocedor, hablante); nótese que en inglés hay una regla gramatical según la cual el conocedor en una cláusula de proceso mental siempre es un "humano", esto es, un ente dotado del atributo de la humanidad.
   Tema/tesis - (ii) vocabulario como contenido (significados denotativos), por ej.: *inamoratus* como expresión de "compañero".
2. Autor como narrador-modo: toda cláusula en pasajes narrativos es declarativa (aseveración narrativa).

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR TENTIOR EST FUNDADA EN 1620 QUITO

Autor como humorista - vocabulario como actitud (significados connotativos), por ej.: *inamoratus* como expresión de estilización irónica.
Autor como moralista - modo: estructura modal especial de sabiduría proverbial, *laugh and the world laughs...*
"Marido y mujer" como jugadores en un juego de reforzamiento de prejuicios - modo y modulación: las cláusulas en los pasajes dialogados conmutan rápidamente entre distintos modos y modulaciones, por ej.: la secuencia declarativa, interrogativa modulada, declarativa negativa, amodal, declarativa (aseveración, pregunta exclamativa, respuesta negativa, exclamación, aseveración).

3. Autosuficiencia del texto - cohesión: referencia enteramente endofórica (dentro del propio texto). Nótese la referencia de *her* a *Lass* en el título, lo que sugiere un texto sumamente organizado.
Médium escrito - información: sin estructura informativa, salvo la que implica la puntuación, pero con artificios "alternativos" característicos del lenguaje escrito, a saber (i) densidad lexicológica mayor por unidad gramatical, (ii) menor complejidad y mayor paralelismo de estructura gramatical, (iii) variación temática (temas caracterizados y nominalizados) que sugieren estructura de información particular a causa de la asociación entre los 2 sistemas, típicamente como la forma ([tema] [dado rema](nuevo), esto es, tema dentro de dado, nuevo dentro de rema.
Género: relato con diálogo - Estructuras de cita: forma temática de cita seguida de la cita, incluyendo ésta *(said* + sujeto) "cauda" informativa, por ej.: *"He calls her snooky-ookums", said Mrs. Gray,* expresa "diálogo en contexto de relato de ficción original".

Cuando el texto se ubica en su entorno, a modo de mostrar qué aspectos del entorno se proyectan en qué características del texto, surge un patrón de relación sistemática entre ambos. Los rasgos lingüísticos que fueron derivados del "campo" eran sin excepción rasgos asignados al componente ideacional del sistema semántico. Todos aquellos derivados del "tenor" son asignados al componente interpersonal, y aquellos derivados del "modo", al componente textual.

El componente lógico entra en escena desde una doble perspectiva que no intentaré abordar aquí en detalle. Los significados que constituyen ese componente son relaciones ideacionales generalizadas como la coordinación, la aposición, el discurso indirecto, la modificación y la submodificación; como tales, forman parte del componente ideacional; pero, una vez que existen, por decirlo así, también pueden servir para vincular elementos de otros componentes, el interpersonal y el textual. Para dar el ejemplo más simple, el significado "and" es en

sí un significado ideacional, pero la relación "and" también puede servir para vincular significados interpersonales e ideacionales: *hell and damnation!* lo mismo que *snakes and ladders.* Compárese, en el texto que nos ocupa, el empleo de "and" con rasgos aliterados (textuales) en *disdain and derision, mocking and monstrous.*

Quizás deba subrayarse a ese respecto que la interpretación del sistema semántico en términos de esos componentes ideacionales (experienciales y lógicos), interpersonales y textuales es anterior a cualquier consideración de campo, tenor y modo, e independiente de ella, dicha interpretación es impuesta por la forma de organización interna del sistema lingüístico; por tanto, es posible hablar razonablemente de la determinación del texto por la situación, en el sentido en que se considera que los diversos sistemas semánticos son activados por factores del entorno particulares que se encuentran en una relación funcional generalizada con ellos.

La imagen anterior surge de una descripción de las propiedades del texto, especialmente en términos de la frecuencia relativa de opciones en los diferentes sistemas. Gran parte del significado de un texto reside en el tipo de resalto que se logra mediante esa clase de prominencia motivada por el entorno, en que resultan favorecidas ciertas series de opciones (seleccionadas con mayor frecuencia de la esperada considerando una probabilidad no condicionada), como una realización de elementos particulares en el contexto social. La inspección de esas series de opciones, una por una, cada cual en su marco situacional, es desde luego un procedimiento analítico; su selección por el hablante y su captación por el oyente es un proceso de simultaneidad dinámica en que, en cualquier momento que detengamos la cinta, por decirlo así, se producen a un mismo tiempo muchísimas selecciones de significado, que sin excepción pasan entonces a formar parte del entorno en que se hacen elecciones posteriores. Si tomamos cualquier muestra del texto, como una sola oración, encontraremos al marco reflejado, no en las opciones individuales (puesto que éstas se hacen significativas sólo mediante su frecuencia relativa de aparición en el texto), sino en la combinación particular de opciones que caracteriza a esa oración considerada en conjunto; como ejemplo, consideremos la oración:

"I would as soon live with a pair of unoiled garden shears", said her inamoratus.

Esta oración combina el proceso relacional de acompañamiento, en *live with;* la clase de objeto, *unoiled garden shears,* como elemento circunstancial, y la modulación comparativa *would as soon* (todos los cuales son significados ideacionales) como realización del motivo de prejuicio humano [campo, como en 1 (b) (i) anterior]. También combina el modo declarativo, la primera persona (ha-

blante) como sujeto, y el significado de actitud en *would as soon,* que expresa preferencia personal (siendo estos significados interpersonales) como realización de la coparticipación en actitudes (tenor) de la pareja casada. Naturalmente, no es mucho lo que se puede decir respecto de los elementos específicos creadores de texto en una sola oración; pero sucede que, en su estructura temática, que es el aspecto interno de cláusula de la textura, esa oración sí combina algunos rasgos que la vinculan al "modo": tiene el patrón particular de la cita mencionada con anterioridad, como característica del diálogo en el relato, junto con el tema de primera persona en voz activa, en la cláusula citada, que es una de las características de la conversación informal. A decir verdad, la oración despliega en una forma paradigmática el *crescendo* de "dinamismo comunicativo" descrito por Firbas (1964; 1968) como típico del inglés hablado.

No veremos todo el contexto de situación de un texto expuesto claramente ante nuestros ojos mediante una sola oración; sólo al considerar el texto en general veremos cómo surge de su entorno y cómo queda determinado por los rasgos específicos de ese entorno, y mientras no poseamos algún modelo teórico de esa relación no comprenderemos verdaderamente los procesos mediante los cuales se intercambian los significados; allí radica la importancia de las tentativas de interpretación "situacional" del texto. La interacción verbal es una forma sumamente codificada de acto social, en que los participantes continuamente suministran la información que "falta" en el texto; a ese respecto véase Cicourel, 1969. En todo momento los vemos descifrando el código, y es la situación la que les sirve de "clave". Las predicciones que el oyente o el lector hacen a partir de su conocimiento del entorno les permiten obtener información que, de otro modo, les sería inasequible. Explicar esas predicciones exigiría una descripción general de las relaciones sistemáticas entre la situación, el sistema lingüístico y el texto.

El texto es la unidad del proceso semántico; es el texto, y no la oración, el que muestra patrones de relación con la situación. Esos patrones, las tendencias y las configuraciones semánticas características que sitúan al texto en su entorno, constituyen el "registro"; de ese modo, cada texto puede abordarse como ejemplo de una clase de textos que queda definida por el registro en cuestión. Colectivamente, el campo, el tenor y el modo de la situación determinan el registro y así funcionan como constituyentes del texto.

Lo que se revela en una sola oración, o en cualquiera otra unidad de estructura lexicogramatical, es su origen en la organización funcional del sistema semántico. Cada uno de los componentes semánticos, el ideacional (experiencial y lógico), el interpersonal y el textual, ha contribuido a su integración. Una expresión –oración, cláusula, frase o grupo– es el producto de numerosos mi-

croactos de elección semántica. El sistema semántico tiene su propio contexto posterior en el ciclo sociosemiótico total, la serie de redes que se extienden desde el sistema social (la cultura como construcción semiótica), pasando por el sistema lingüístico por una parte y el contexto social, por la otra, hasta la expresión, los sonidos y los símbolos escritos, que constituyen las manifestaciones lingüísticas fundamentales del texto.

The lover and his lass

An arrogant gray parrot and his arrogant mate listened, one African afternoon, in disdain and derision, to the lovemaking of a lover and his lass, who happened to be hippopotamuses.

'He calls her snooky-ookums,' said Mrs. Gray. 'Can you believe that?'

'No,' said Gray. 'I don't see how any male in his right mind could entertain affection for a female that has no more charm than a capsized bathtub.'

'Capsized bathtub, indeed!' exclaimed Mrs. Gray. 'Both of them have the appeal of a coastwise fruit steamer with a cargo of waterlogged basketballs.'

But it was spring, and the lover and his lass were young, and they were oblivious of the scornful comments of their sharp-tongued neighbors, and they continued to bump each other around in the water, happily pushing and pulling, backing and filling, and snorting and snaffling. The tender things they said to each other during the monolithic give-and-take of their courtship sounded as lyric to them as flowers in bud or green things opening. To the Grays, however, the bumbling romp of the lover and his lass was hard to comprehend and even harder to tolerate, and for a time they thought of calling the A.B.I., or African Bureau of Investigation, on the ground that monolithic lovemaking by enormous creatures who should have become decent fossils long ago was probably a threat to the security of the jungle. But they decided instead to phone their friends and neighbors and gossip about the shameless pair, and describe them in mocking and monstrous metaphors involving skidding buses on icy streets and overturned moving vans.

Late the evening, the hippopotamus and the hippopotama were surprised and shocked to hear the Grays exchanging terms of endearment.

'Listen to those squawks,' wuffled the male hippopotamus.

'What in the world can they see in each other?' gurbled the female hippopotamus.

'I would as soon live with a pair of unoiled garden shears,' said her inamoratus.

They called up their friends and neighbors and discussed the incredible fact that a male gray parrot and a female gray parrot could possibly have any sex appeal. It was long after midnight before the hippopotamuses stopped criticizing the Grays and fell asleep, and the Grays stopped maligning the hippopotamuses and retired to their beds.

MORAL: *Laugh and the world laughs with you, love and you love alone.*

El amante y su doncella

Un arrogante papagayo gris y su arrogante consorte escuchaban, cierto atardecer africano, con desdén y con sorna, los arrumacos de un amante y su doncella, que por casualidad eran hipopótamos.

—Él la llama esnuki-úkums –dijo la señora Gris–. ¿Puedes creerlo?

—No –contestó Gris–. No veo cómo un macho en sus cinco sentidos pueda sentir cariño por una hembra que no tiene mayor encanto que una tina de baño patas arriba.

Pero era primavera y el amante y su doncella eran jóvenes, por lo que hicieron caso omiso de los comentarios irónicos de sus vecinos de lenguas viperinas y continuaron topeteándose en el agua, empujando y jalando, yendo y viniendo, bufando y retozando alegremente. Las tiernas cosas que se decían durante el monolítico toma y daca de su galanteo les sonaban como flores en capullo o como botones al abrirse. Para los Gris, sin embargo, los sordos retozos del amante y de su doncella resultaban difíciles de comprender y aún más difíciles de tolerar, de modo que por un momento pensaron en llamar al O.A.I. u Oficina Africana de Investigación, con base en que los arrumacos monolíticos de criaturas enormes que hacía tiempo debían haber sido fósiles decentes probablemente constituían una amenaza para la seguridad de la selva. En vez de eso, decidieron telefonear a sus amigos y a sus vecinos y chismorrear acerca de la desvergonzada pareja y describirla con metáforas burlonas y monstruosas que hablaran de autobuses derrapantes en calles heladas y de furgones móviles volcados.

Ya avanzada la noche, el hipopótamo y la hipopótama se sorprendieron y se escandalizaron de oír a los Gris intercambiar términos de cariño.

—Escucha esos graznidos –resopló el hipopótamo.

—¿Qué diablos pueden ver el uno en el otro? –gorgoteó la hipopótama.

—Yo viviría mejor con un par de tijeras de jardín sin aceitar –dijo su enamorado.

Llamaron a sus amigos y a sus vecinos y discutieron la posibilidad increíble de que un guacamayo gris y una guacamaya gris pudieran tener atractivos sexuales. Ya era muy pasada la medianoche cuando los hipopótamos dejaron de criticar a los Gris y se durmieron, y cuando los Gris dejaron de criticar a los hipopótamos y se retiraron a sus lechos.

MORALEJA: *Ríe y el mundo ríe contigo, ama y amas solo.*

(James Thurber, *Further fables for our time.* Londres. 1956. 36-39)

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR POTENTIOR EST SAPIENTIA FUNDADA EN 1620 QUITO

Cuarta Parte

EL LENGUAJE Y LA ESTRUCTURA SOCIAL

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST
OMNIUM SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

VIII. EL LENGUAJE EN LA SOCIEDAD URBANA

Una ciudad es un lugar de conversación; está erigida y se conserva unida por el lenguaje; sus habitantes no sólo gastan gran parte de sus energías comunicándose, en su conversación siempre reafirman y reforman los conceptos básicos mediante los cuales se define la sociedad urbana. Si se escucha la voz de la ciudad, se oyen referencias constantes a las instituciones, al tiempo y a los lugares, a los modos de movimiento y a los tipos de relación social que son característicos de la vida urbana.

Lo cual podría describirse mediante el conocido término de "comunidad lingüística". Una ciudad es una comunidad lingüística pero ésta es una etiqueta muy general que podría aplicarse a casi todo agrupamiento humano. Tendríamos que decir lo que significa y qué significado particular se le asigna en tanto que descripción de la sociedad urbana.

La "comunidad lingüística" es una construcción idealizada y en ella se combinan 3 conceptos distintos: los de grupo social, red de comunicación y población lingüísticamente homogénea; cada uno de ellos encierra cierta idea de norma; en ese sentido idealizado, una comunidad lingüística es un grupo de personas que: (1) están ligadas por alguna forma de organización social, (2) se hablan las unas a las otras y (3) hablan de manera semejante.

Los dialectólogos siempre han reconocido que esa es una construcción idealizada a la que difícilmente se aproximan los grupos humanos reales. Si pensamos en los habitantes de una antigua población europea, probablemente constituyeron una especie de red de comunicación: en Littleby, Kleinstadt o Malgorod, los extranjeros eran raros; pero sus habitantes difícilmente formaban una sola unidad social, fuera de la definida por el hecho de vivir en la aldea, y ciertamente no todos hablaban de manera similar, sobre todo si se tiene en cuenta al señor y al cura.

Sin embargo, como modelo para lingüistas en un contexto rural, la noción de "comunidad lingüística" funciona razonablemente bien. "El dialecto de Littleby" se puede utilizar, y con gusto se utiliza, para referirse a la forma de habla de Littleby más claramente diferenciada, a aquella que se sitúa con mayor claridad aparte del habla de las poblaciones circunvecinas. En la actualidad, ge-

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST OMNIUM SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

neralmente se encuentra que sólo los habitantes más viejos hablan esa variedad. La dialectología rural se apoya y siempre se ha apoyado considerablemente en el habitante más viejo; sin duda, en parte porque había cierta esperanza de que pudiera ser el ideal de informante ingenuo para el lingüista, pero también porque tenía más probabilidades de hablar el "dialecto puro de Littleby". A ese respecto hay una contradicción evidente. En la historia de las lenguas, como estamos acostumbrados a concebirla, la imagen normal es la de divergencia: los dialectos se apartan más y más con el transcurso del tiempo, pero, cuando los dialectos se empezaron a estudiar sistemáticamente, esa tendencia a la divergencia lingüística había sido sustituida en las comunidades rurales por una tendencia a la convergencia. Los hablantes jóvenes ya no tenían como centro la aldea y, por eso, en su habla, se apartaban ya de las formas más claramente diferenciadas del dialecto utilizado en la aldea.

No fue sino hasta la década de los sesentas cuando se prestó verdadero interés al habla de las ciudades. El desarrollo moderno de la dialectología urbana se debe en gran parte a las innovaciones de un lingüista, William Labov, que fue el primero en llevar la lingüística a las calles de Nueva York (en realidad, antes que nada, a los grandes almacenes [Labov, 1966]). En un contexto urbano, el modelo clásico de comunidad lingüística pronto empieza a desintegrarse, ya no sirve como forma útil de idealización a la cual vincular los hechos. Labov pronto descubrió que los habitantes de una metrópoli están mucho más unidos por sus actitudes y sus prejuicios lingüísticos, que son asombrosamente consistentes, que por sus propios hábitos lingüísticos, que son extremadamente variables. El habitante medio de nueva York (o de Chicago, Londres o Francfort) no sólo no habla como todos los demás habitantes de Nueva York (o de Chicago, etc.), ni siquiera habla como él mismo. Puede ser consistente en su juicio sobre los demás –los sujetos de Labov mostraron una concordancia sorprendente en su evaluación de expresiones grabadas cuando se les pidió que asignaran al hablante su lugar correspondiente en una escala profesional– pero dista mucho de ser consistente en su propia práctica; más aún, con frecuencia se da cuenta de que no es consistente y se preocupa por ello. Tiene idea de ciertas normas, de las que considera que él se aparta, de modo que hay cierta diferencia entre (1) lo que dice, (2) lo que piensa que dice y (3) lo que piensa que debiera decir. Labov incluso llegó a idear un "índice de inseguridad lingüística", como medida del grado de desviación de un hablante de sus propias normas aceptadas, tal y como él se la imagina.

La "comunidad lingüística" urbana es una unidad heterogénea, que revela diversidad no sólo entre uno y otro individuo, sino también en un mismo individuo; eso nos lleva a reconocer en el habla urbana un hecho básico: que el lenguaje en sí es variable. Es decir, el sistema lingüístico es un sistema de variación, no podemos describir el habla urbana en términos de alguna norma invariable y de las desviaciones de ella; la variación es intrínseca al sistema. Dicho de otro modo, las normas del habla urbana están hechas de espacios, no de puntos. A decir verdad, muchos lingüistas afirmarían que esa es una verdad general sobre la lengua; verían a ésta no como un sistema de invariantes, tal y como el lego (o el filósofo de la lengua) suele verla, sino como un sistema con elevado grado de flexibilidad inherente.

No hay evidencias de que el hombre de la calle en la ciudad posea un sistema de habla general integrado, al acecho en algún lugar profundo de su conciencia; antes bien, el hombre urbano común ha interiorizado un patrón extraordinariamente heterogéneo, y reacciona ante ello escogiendo unas cuantas variables y asignándoles un valor normativo; la uniformidad, como tal, adopta la forma de un consenso respecto de esos valores. En una estructura social jerárquica, como la que es característica de nuestra cultura, los valores que se asignan a las variantes lingüísticas son valores sociales y la variación sirve como expresión simbólica de la estructura social. Decir que hay consenso no significa que todo grupo social en la ciudad interprete el valor social de una variante lingüística precisamente de la misma manera; lo que para un grupo constituye una forma de prestigio, por alcanzar cuando menos en contextos sociales especificables, para otro grupo puede ser causa de ridículo y de aversión social, pero en lo esencial no hay diferencia: se trata del mismo fenómeno considerado desde otro punto de vista. La variable en cuestión se pone de relieve como portadora de significado social.

Así, la imagen inmediata del lenguaje en un contexto urbano es una imagen de variación en que algunas variables poseen valor social; están certificadas, por decirlo así, como índices sociales y se les toma en cuenta en el habla cuidada. Si consideramos el caso más simple, el de una variable que sólo posea 2 formas, o "variantes", entonces las variantes constituyen un par constrastante de una variante "alta" y una variante "baja". En el siguiente par de oraciones, cualquiera de las cuales puede oírse en Londres, hay 5 pares de dichas variantes:

I saw the man who did it, but I never told anybody
I seen the bloke what done it, but I never told nobody

Las variantes son: I saw/I seen, man/bloke, who/what, (he) did/(he) done, never... anybody/never... nobody. También hay algunas características fonéticas, continuas más que apareadas y que no aparecen en la escritura: los sonidos vocales, principalmente los de *I* y *told*, lo mismo que la consonante final en

but. Cualquier hablante sabe cuáles son las variantes altas y cuáles las variantes bajas (en tanto que no hay modo de que lo sepa un extraño); si domina ambas, su elección entre ellas se vincula en cierto modo a la situación en uso: es probable que la forma alta se utilice en contextos de habla cuidada, pero no en las de habla fortuita. Así, al parecer, la variación en el sistema está regulada en cierto modo por el contexto social.

Y, en cierto modo, así es, aunque no de alguna manera determinista simple. Un hablante puede usar variantes altas en contextos formales y variantes bajas en contextos informales: a esa llamémosla norma congruente; pero también puede usar las formas incongruentemente: esto es, fuera de los contextos que las definen como normas; al hacerlo, el hablante logra un efecto de resalto, un efecto que puede resultar humorístico, sorprendente, burlesco o muchas otras cosas, dependiendo del entorno. El hecho importante es que esa variación tiene significado. El significado de una opción particular en un caso particular es función de todo el complejo de factores del entorno, factores que al considerarse en conjunto, definen cualquier intercambio de significados, en algún nivel, como una realización del sistema social.

Posteriormente sugeriré que esa es sólo la punta del témpano. No sólo determinadas características aisladas de la gramática y la pronunciación son portadoras de valor social. Hay un sentido en que todo el sistema lingüístico posee un valor, aunque se trate de un sentido distinto del que hemos venido considerando, y también más profundo. Sin embargo, antes permítaseme volver brevemente al concepto de variación en el sistema lingüístico. Como lo he expresado, el sistema lingüístico es un sistema de variación, pero de variación dentro de ciertos límites; en general, las variantes del habla urbana son variantes de un dialecto particular, y en términos objetivos no se hallan muy distantes entre sí. A ese respecto, son distintas de los dialectos rurales sobrevivientes, por ejemplo, en la Gran Bretaña. Los dialectos rurales británicos, los pocos que quedan, casi con seguridad difieren entre sí en mayor grado que cualesquier formas de habla urbana, inglesas o norteamericanas, en cuanto a pronunciación, gramática y vocabulario. Este último punto –el de la pronunciación, la gramática y el vocabulario– es una estipulación muy importante, a la que volveré posteriormente, pero hecha esa estipulación podemos decir que incluso las formas de habla diferenciadas más marcadamente en ciudades norteamericanas, inglesas, australianas o en otras ciudades de habla inglesa –por ejemplo, el habla de la clase media superior del Medio Oeste, por una parte, y el llamado inglés negro vernáculo, por la otra– no difiere tanto como el habla rural de Yorkshire y el habla rural de Somerset o, incluso, como el habla rural de Yorkshire y el habla urbana de Londres. Admitamos sin ambages que se trata de una apreciación basada

en impresiones: no podemos medir esas diferencias; podemos señalar el hecho de que el par de dialectos rurales que acabamos de citar en gran parte resultarían mutuamente ininteligibles; por desgracia, eso no nos serviría de mucho, porque algunas variedades de habla que en términos objetivos no se hallan muy distantes son consideradas sumamente distintas por sus hablantes, lo cual crea un abismo que se interpreta como condición de mutua ininteligibilidad (y que así resulta ser). Las apreciaciones de los hablantes sobre cuestiones de esa índole suelen ser sociales más que lingüísticas: "no los entendemos" es una observación acerca de la estructura social y no acerca del sistema lingüístico. Así, si la consideramos como un concepto estrictamente lingüístico, la separación lingüística no es muy útil ni muy confiable. A pesar de lo cual es cierto que, en términos de variación en la lengua considerada en conjunto, los dialectos de la ciudad son variedades confinadas dentro de límites relativamente estrechos.

Al hablar de "dialecto" y de "estándar", necesitamos referirnos una vez más a la distinción entre dialecto y registro. Un dialecto es cualquier variedad de una lengua que queda definida por referencia al hablante: el dialecto que usted habla es función de lo que usted es. A ese respecto, un dialecto difiere de la otra dimensión de variedad en una lengua, la del registro: un registro es una variedad definida por referencia al contexto social, es función de lo que usted hace en el momento. El dialecto es lo que usted habla, el registro es lo que está hablando. Al parecer es típico de las culturas humanas que un hablante tenga más de un dialecto, y que, cuando se producen, sus conmutaciones de dialecto simbolicen conmutaciones de registro. Un dialecto "estándar" es aquel que ha alcanzado una posición distintiva, en forma de un consenso que lo reconozca como dialecto al servicio de funciones sociales que, en cierto sentido, trascienden el marco de los grupos que hablan ese dialecto; lo cual con frecuencia se vincula a la escritura –en muchas culturas al dialecto estándar se le llama "lenguaje literario" [esto es, escrito]– y a la educación formal. A causa de su posición especial, por lo general, a los hablantes les es difícil reconocer que el dialecto estándar en el fondo es "sólo un dialecto" como cualquier otro. En los países de habla inglesa, la terminología recibida establece cierto contraste entre "estándar" (o "lengua estándar") y "dialecto", concretando de esa manera la posición social distintiva del dialecto estándar al negarse a clasificarlo en absoluto como dialecto. (Acerca de "dialecto" y "registro" véase cuadro 1, p. 50.)

Volvamos a los hechos de la variación en el contexto urbano. Típicamente, las diversas subculturas –la clase social, la generación y algunas otras– se caracterizan por sus pautas de selección dentro del ámbito de la variedad lingüística. Algunas características bastante generales de pronunciación o de gramática llegan a asociarse con un grupo particular de la sociedad –al principio, por parte

de otros, pero posteriormente quizás también por parte del propio grupo–y por consiguiente, a servir como símbolo de ese grupo. Por ejemplo, a un grupo se le puede conocer por pronunciar el sonido *r* después de una vocal, o por no pronunciarlo, o por africar consonantes explosivas iniciales sordas, como en *a cup of tea, in the park,* o por no africarlas, o por carecer de artículo definido, o por el tipo particular de negación que usa, o por el tipo de estructura de oración que prefiere, por ej.: *he's not here isn't Tom* contra *Tom isn't here.* Algunas palabras particulares también pueden funcionar de ese modo, siempre que sean palabras de frecuencia razonablemente elevada. (Lo cual no es alusión a la jerga; la jerga está supeditada en mayor medida a una elección consciente y, de ese modo, con frecuencia es utilizada por personas que deliberadamente adoptan cierta variante de habla con propósitos sociales). Si se llega de fuera se puede no estar sensibilizado a esas variantes y encontrar difícil creer en su fuerza simbólica pero, para el de adentro, resultan ridículamente obvias.

En principio, un dialecto es simplemente la suma de cualquier serie de variantes que siempre van juntas o, cuando menos, que van típicamente juntas. En el habla urbana, dichas configuraciones de ningún modo son fijas, no podemos hacer una clasificación clara de dialectos, con un dialecto A que tenga tales y tales características, siempre coexistentes, con un dialecto B que tenga una serie distinta de características, y así sucesivamente; el patrón verdadero es más continuo y más indeterminado. Al mismo tiempo, no todo va con todo lo demás; habitualmente, para cualquier variable se puede reconocer una escala que va de lo alto a lo bajo, y hay más probabilidades de que las variantes altas se coproduzcan con las demás variantes altas, y de que las variantes bajas se coproduzcan con las demás variantes bajas, y no de que se mezclen al azar unas y otras. Por tanto, existen agrupamientos regulares en que se reconocen configuraciones típicas que suelen corresponder a los principales agrupamientos socioeconómicos de la comunidad. Un miembro siempre sabe, cuando empieza a hablar con la persona de al lado en el tren, de dónde proviene ésta, qué educación ha tenido y qué tipo de trabajo desempeña.

Todavía sabemos muy poco respecto de los procesos mediante los cuales surge ese patrón sistemático de variación de los dialectos sociales. Todavía no se puede dar ninguna explicación detallada de las pautas de comunicación interpersonal en los contextos urbanos; pero es obvio que las personas de diferentes clases sociales se hablan las unas a las otras: no hay montaña ni río alguno que los separen (salvo sus antecedentes); sin embargo, al evolucionar con el transcurso del tiempo, las variedades de habla urbana no muestran (como en otro tiempo se esperaba que lo hicieran) tendencia apreciable alguna a convergir; los cambios se producen, pero no al punto de eliminar las diferencias; en todo caso, Labov encuentra que la diversidad aumenta. Hay cierta tendencia a convergir, pero no en el propio lenguaje, sino en las actitudes hacia él: la gente comparte cada vez más las mismas evaluaciones del habla de los demás y de su propia habla.

Mi interpretación de las funciones sociales del lenguaje sugerirá que esa aparente paradoja, la de las actitudes crecientemente uniformes aunadas a una actuación cada vez más diversificada, no es en realidad ninguna paradoja, no es tanto la diversidad total la que aumenta, sino, más bien, el grado de la correlación entre esa diversidad y la estructura de clase social. En medida cada vez creciente, el lenguaje funciona como medida de la distancia social.

Es probable que algunas de las fuerzas y algunos de los mecanismos del cambio reales deban encontrarse en el grupo de iguales de los niños pequeños. De los 3 agentes socializadores primarios, la familia, el grupo de iguales y la escuela, el grupo de iguales es aquel del que menos sabemos, por obvias razones, puesto que en él no existen adultos; es una organización de vecindad en que se pueden entrelazar muy estrechamente algunas subculturas: un centro de solidaridad lingüística que identifica muy claramente quién está adentro y quién afuera, y que al mismo tiempo permite el movimiento hacia adentro o hacia afuera, incluso la muy importante función de volver a entrar; también es un centro de innovación lingüística: por ejemplo, el juego de la ruptura vocálica parece haber existido en los grupos de iguales de los niños de habla inglesa urbanos desde la Edad Media, y sigue existiendo. (La ruptura vocálica es lo que hace que el nombre de niña Ann suene como el nombre de niño Ian; vinculada a ella, hay una tendencia general a que las vocales inglesas se sigan entre sí en la boca como leche que hierve en una cacerola, según el vivo símil de Angus McIntosh.) Esa parece ser una fuente posible de los cambios de ese tipo que se producen dentro de un grupo social.

Pero, sea cual fuese su origen, los dialectos sociales son reconocidos e identificados claramente en la comunidad. Un dialecto social es un dialecto –una configuración de rasgos fonéticos, fonológicos, gramaticales y lexicológicos– que está asociado a un grupo social definible de manera más o menos objetiva y que funciona como símbolo suyo. Dichos grupos llevan típicamente denominaciones populares de tipo sociorregional: "clase media baja del sur" y así sucesivamente. Tales marbetes son populares en el sentido de que en el entendimiento de la gente hay conciencia de que les corresponden, y de que les corresponden específica y consistentemente, en general. En otro sentido, no son populares: la gente con frecuencia se siente cohibida para utilizarlos.

La mayoría de las personas probablemente tenga un dialecto social de uso normal, una forma de habla que en cierto sentido le es natural, siempre con la especificación de que en ella es posible una variación considerable. Al propio

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR SAPIENTIOR EST FUNDADA EN 1620 QUITO

tiempo, puede moverse fuera de ella, como lo hace con frecuencia; un individuo en una comunidad de habla urbana no se encuentra típicamente confinado a una serie de hábitos lingüísticos, suele poseer una identidad lingüística que no está caracterizada, un ámbito verbal dentro del que cae típicamente su habla. Sin embargo, muy a menudo, también posee un ámbito de variación por encima y por debajo de ella, dentro del cual él se mueve libremente, en parte al azar y en parte sistemáticamente. La variación se halla parcialmente bajo regulación consciente, y de ese modo, un patrón de variantes puede ser utilizado por un hablante, sea cuando la situación lo pide, sea cuando no lo pide y cuando, por consiguiente, su uso crea la situación. Si se habla típicamente de cierto modo en el grupo de trabajo, entonces esa forma de habla evocará al entorno cuando éste no se halle presente. (Lo que constituye la evidencia más importante para decir que la variedad de habla se vincula en primer término a él.) De ese modo, la variación dialectal suele desempeñar una función en las competencias lingüísticas y en el humor verbal en que los hablantes urbanos son típicamente insuperables.

El lenguaje se presta al juego y el habla urbana no es la excepción de manera característica, ésta se encuentra asociada a juegos y competencias verbales de todo tipo. En la narración de anécdotas hay un modo común que, como muchos otros, con frecuencia es competitivo: un narrador listo no sólo puede contar anécdotas ricas sino que también puede contribuir a empobrecer las anécdotas de los demás. El intercambio de insultos en los grupos de iguales de niños y adolescentes es a la vez un caso de juego lingüístico y de aprendizaje de ese juego, que se parece a muchas otras formas de juego por tener ese doble carácter. Pero el juego verbal también se extiende a otras formas más elaboradas, que van desde la versificación competitiva hasta los juegos sumamente ritualizados y con frecuencia crueles, como el de "la ley" en el sur de Italia, que describe Vailland (1958). Los tipos de juego verbal que han recibido mayor atención parecen ser sobre todo actividades masculinas; sería interesante saber hasta qué punto tiene sus equivalencias entre las mujeres.

El juego verbal incluye todos los elementos del sistema lingüístico, desde la rima y el ritmo hasta el vocabulario y la estructura; pero la esencia del juego verbal radica en jugar con los significados, incluso, como en los ejemplos citados con anterioridad, el juego de significados que es inherente a la estructura social. La variación en el lenguaje es una de las fuentes principales de material para el juego sociolingüístico. Imitar la pronunciación o la gramática de otro grupo, adoptando al mismo tiempo papeles y actitudes particulares que se creen asociados a ese grupo es un poderoso medio de crear estereotipos y de conservar los que ya existen. Al propio tiempo, hay cierto aspecto defensivo en el desarrollo del potencial de juego sociolingüístico de la variedad de lenguaje propia. Consciente de que sus normas lingüísticas propias son menospreciadas por otros grupos, un grupo social presionado frecuentemente elaborará formas complejas de juego verbal en que su propia habla es la única en evaluarse en elevados niveles.

Lo anterior me hace volver a lo señalado con anterioridad, de que "hay un sentido en que todo el sistema lingüístico posee un valor". Es algo que debemos comprender si tratamos de interpretar la significación de la diversidad lingüística en las sociedades urbanas; permítaseme plantear la cuestión de la manera siguiente: si todos vivimos en la misma ciudad, ¿queremos todos decir las mismas cosas?

Obviamente, la respuesta inmediata es que no. Todos reconocemos a nuestros amigos por sus hábitos individuales de significar, tanto como por sus rostros o sus voces, o por su ropa y su manera de andar. Una persona es lo que esa persona significa, pero el individuo no existe fuera de contexto; existe en interacción con los demás, y el significado es la forma principal que adopta esa interacción; el significado es un acto social y se halla restringido por la estructura social. Nuestros hábitos de significación son aquellos de las personas con las que nos identificamos, de los grupos de referencia primarios que definen nuestro entorno semiótico. Quienquiera que en el transcurso de su propia vida haya conmutado de un grupo social a otro en la misma ciudad, por ejemplo, familia de clase media y grupo de iguales de clase trabajadora, o viceversa, sabe que durante ese proceso ha tenido que aprender a significar cosas distintas. Trasladarse de una vecindad étnica a otra implica considerable readaptación semántica; lo mismo implica ingresar en el ejército, ir a un tipo de trabajo distinto o ir a la cárcel.

¿Por qué ocurre así? Estamos acostumbrados a pensar en las diferencias dialectales en términos de pronunciación, de morfología o de vocabulario, las series de variables más evidentes que son también las cosas que cambian con mayor rapidez con el transcurso del tiempo; pero, ¿qué es lo que aparece primero cuando un niño aprende a hablar? Aparecen las características de los "límites exteriores" del sistema lingüístico, los 2 planos en que el lenguaje tropieza con otros aspectos de la realidad: por una parte, los ritmos fundamentales y los patrones de entonación del habla, los resortes del sonido en el pecho y en la garganta; y, por la otra, los significados o, mejor dicho, las maneras esenciales de significar, los hábitos semánticos que van asociados a los diversos contextos de uso del lenguaje, éstos se encuentran profundamente arraigados en nuestra conciencia, persisten a través del tiempo y a través de todos los cambios en los elementos formales del sistema. Esa es la especificación que se hizo anteriormente respecto del tipo de distancia que separa a las variedades urbanas del habla de otras variedades. Si existe algún sustrato africano en el inglés negro –y hay buenas razones para pensar que existe– hay probabilidades de que se sitúe

tanto en los patrones esenciales de ritmo y de entonación como en los mecanismos de la corriente respiratoria, por una parte, y en las tendencias más profundas de significación, en los patrones semánticos, por la otra, y no en las características fonológicas y morfológicas más obvias que con mayor frecuencia se suelen citar a ese respecto.

En el seno de cualquier comunidad pluralista, los diferentes grupos sociales poseen distintos hábitos de significación: distintas "orientaciones codificadoras sociolingüísticas", como las llama Bernstein (1975). Los grupos sociales distintos suelen asociar tipos de significado distintos a un contexto social determinado; poseen conceptos distintos de la estructura semiótica de la situación. Lo que un grupo interpreta como ocasión para hacer una declaración pública de fe privada puede ser considerado por el segundo grupo como un intercambio de observaciones acerca del mundo objetivo, y por un tercer grupo como algo más, por ejemplo, como un juego. La interacción entre generaciones y entre sexos, está llena de discordancias de ese tipo. No es sólo al individuo como individuo al que identificamos mediante su perfil semiótico; es al individuo como miembro de su grupo social. El habitante de la ciudad es interesante sólo en aquellos distintos grupos sociales de los que típicamente es miembro en cualquier momento dado.

Como los grupos sociales difieren en aquello que adoptan como modo de significación en cualquier contexto dado, los estilos de significación se cargan del valor social vinculado a esos propios grupos. Esa es la razón por la cual la gente de las ciudades suele tener actitudes sentidas intensamente hacia las variedades lingüísticas de su propio ambiente. Distingue con cierta fuerza entre una variedad aprobada, la "estándar", y las demás variedades ("no estándar" o "dialectos"), que desaprueba; pero como no puede describir esas variedades de ninguna manera sistemática, entre la riqueza de rasgos fonológicos y gramaticales "no estándar" escoge algunos que le sirven de foco de actitud y de comentarios sociales explícitos. En Gran Bretaña, como también en la antigua Roma, la "supresión de las haches" (eliminación de la *h* en posición inicial) fue resaltada como símbolo de una habla socialmente inaceptable. En Nueva York, es la ausencia de *r* posvocálica y final (lo que en Gran Bretaña constituye una característica del dialecto "estándar"; es "no estándar" pronunciar la *r);* y hay ciertos rasgos fonológicos y morfológicos del inglés negro vernáculo que se escogen y se utilizan para caracterizar esa variedad de inglés.

Durante muchas décadas, los lingüistas han venido insistiendo, y no cabe duda de que insistirán por muchas décadas más, en el hecho de que ninguna forma de habla, ningún dialecto determinado de una lengua es intrínsecamente más digno de respeto que cualquier otro. Las diferencias entre dialectos tienen que ver no con la lengua como sistema, sino con la lengua como institución: como un vehículo y como un símbolo de la estructura social. El concepto de "lengua estándar" es un concepto institucional: se refiere a la posición de un dialecto particular y a la gama de funciones a las que sirve, no a cualesquier elementos intrínsecos en el propio dialecto. ¿Cuál es entonces la fuente de las actitudes asumidas tan a pecho? ¿Por qué tanta gente de la ciudad se muestra tan violenta al condenar lo que considera formas "subestándares" del habla?

La respuesta parece ser que, aunque las actitudes se plantean explícitamente respecto de cuestiones de pronunciación y de formación de palabras accesibles de manera inmediata, lo que realmente provoca la reacción es algo mucho más profundo. La gente reacciona ante el hecho de que otros signifiquen de modo distinto al suyo, y se siente amenazada por ese hecho. No sólo se trata de que se tenga aversión a ciertos sonidos, aunque esa sea la forma adoptada superficialmente, sino de sentir aprehensión ante ciertas maneras de significación. El problema radica, no en un sistema de vocales distinto, sino en un sistema de valores distinto: si yo objeto los sonidos vocálicos de alguien, o la estructura de sus oraciones, hay probabilidades de que exprese mi objeción estética ("son feos") o pragmáticamente ("constituyen una barrera para la comunicación"), sino es que de uno y otro modo, así creo que debe ser; pero en realidad, objeto esas cosas como símbolos. Y siendo símbolos lingüísticos, poseen una doble carga: por una parte funcionan directamente, como índices de la estructura social, como la barba y los modos de vestir, y por otra indirectamente, como parte de la realización de los significados mediante los cuales el hablante representa su identidad subcultural.

El lenguaje es sólo uno de los modos en que la gente representa los significados inherentes al sistema social. En cierto sentido, éstos también están representados (es decir, expresados) por el modo de andar de la gente, la ropa que usa, sus hábitos alimentarios y las demás pautas de comportamiento; en otro sentido, están representados (es decir, hechos metáfora) por el modo en que la gente clasifica las cosas, por las normas que establece, y por otros modos de pensar. El lenguaje "representa" en uno y otro sentido. Puede hacerlo porque codifica, a un mismo tiempo, tanto nuestra experiencia de la realidad como nuestras relaciones con los demás. El lenguaje media entre nosotros mismos y los 2 componentes de nuestro entorno: el entorno natural y el entorno social, y lo hace de tal manera que cada cual se convierte en metáfora del otro. Cada grupo social desarrolla su propio criterio particular del mundo y de la sociedad, y la existencia de esos modelos distintos y competitivos, que andan a empellones entre sí en las ciudades sobrepobladas, se siente muy fácilmente como una amenaza al orden social.

De ese modo, resulta que grandes cantidades de niños de la ciudad aprenden a hablar –es decir, como lo interpretaría yo, aprenden a significar– de forma que resulta incompatible con las normas sociales establecidas; lo cual no importaría, si no fuera por el hecho de que dichas normas se incluyen entre los principios y las prácticas de la educación: el resultado es un grave problema de fracaso educativo, o de resistencia a la educación. El problema del fracaso educativo no es un problema lingüístico, si por lingüístico queremos decir un problema de dialectos urbanos diferentes, aunque se vea complicado por factores dialectales, especialmente por actitudes ante los dialectos, sino que en el fondo es un problema semiótico, vinculado a las distintas maneras en que hemos construido nuestra realidad social y a los estilos de significación que hemos aprendido a asociar con los diversos aspectos de ésta. Mis significados, los recursos semánticos que empleo en un contexto social determinado, quizás no sean los mismos que los suyos, o que sus expectativas acerca de lo que los míos debieran ser, lo cual puede dar lugar a una pasmosa falta de comunicación entre nosotros.

Una ciudad no es una comunidad lingüística, en el sentido clásico obviamente no todos sus habitantes se hablan los unos a los otros, no todos ellos hablan de manera semejante y, más aún, no todos significan de manera parecida; pero una ciudad es un entorno en el que se intercambian significados. Durante ese proceso, surgen conflictos, conflictos simbólicos que no son menos reales que los conflictos por intereses económicos, y son esos conflictos los que contienen el mecanismo del cambio. Para los lingüistas resulta fascinante descubrir que ellos contienen algunos de los mecanismos del cambio *lingüístico,* de manera que al estudiar esos procesos obtenemos nuevos conocimientos de la historia de la lengua; pero ellos también son fuente de nuevos conocimientos sobre la naturaleza del cambio cultural, de cambios de la realidad que cada uno de nosotros construye para sí en el transcurso de la interacción con los demás. La imagen del universo del habitante de la ciudad no es, en el caso típico, una imagen de orden y constancia pero al menos posee –podría poseer, si se le permitiera– una cualidad compensatoria de cierta importancia: el hecho de que muchos grupos de personas distintos hayan contribuido a su formación.

IX. ANTILENGUAJES

De los diversos tipos de palabras "anti", como antibiótico, anticuerpo, antinovela, antimateria y así sucesivamente, el tipo que se debe entender aquí es el de antisociedad. Una antisociedad es una sociedad que se establece dentro de otra como alternativa consciente a ella, es un modo de resistencia, que puede adoptar la forma de simbiosis pasiva o de hostilidad activa, e incluso de destrucción.

Un antilenguaje no sólo es algo paralelo a una antisociedad; a decir verdad, es algo generado por ella. No sabemos gran cosa acerca del proceso ni acerca de sus resultados, porque la mayoría de las evidencias que tenemos se sitúan en el nivel de las anécdotas de viajeros; pero es razonable suponer que, en los términos más generales, un antilenguaje se encuentra ante una antisociedad en una relación muy parecida a la de un lenguaje ante una sociedad. Cualquiera de los 2 pares, una sociedad y su lenguaje o una antisociedad y su (anti)lenguaje, es, igualmente, un caso de orden sociolingüístico prevaleciente. En otros aspectos de la condición humana, generalmente se ha encontrado que hay mucho que aprender de las manifestaciones patológicas, que rara vez se apartan tan claramente de lo "normal" como parecen en un principio. Del mismo modo, un estudio de patología sociolingüística puede dar lugar a un conocimiento adicional de la semiótica social.

En la Inglaterra isabelina, la contracultura de los vagabundos o "renegados", según la elegantemente irónica designación de Thomas Harman (1567), una nutrida población de criminales que vivía fuera del bienestar de la sociedad establecida, tenía su propia lengua o "habla vil"; en relaciones contemporáneas con frecuencia se hace alusión a ella, aunque rara vez se le describe o se le ejemplifique siquiera con cierta precisión. La antisociedad de la moderna Calcuta posee un lenguaje propio sumamente desarrollado que Bhaktiprasad Mallik documenta abundantemente en su libro *Language of the underworld of West Bengal* (1972). La "segunda vida", término utilizado por Adam Podgórecki (1973) para describir la subcultura de las prisiones y los reformatorios polacos, va acompañada de un antilenguaje elaborado llamado "grypserka". Tomaremos los 3 anteriores como casos para nuestra exposición.

¿Qué se puede decir acerca de las características de los antilenguajes? Como en cuanto a los primeros documentos sobre lenguajes de culturas exóticas, la información por lo general nos llega en forma de lista de palabras; éstas proporcionan apenas posibilidades de interpretación limitadas, aunque quizás resulten ligeramente más reveladoras que en otros contextos a causa de la relación especial que se obtiene entre un antilenguaje y el lenguaje al que se contrapone.

La forma más simple adoptada por un antilenguaje es la del cambio de palabras viejas por nuevas; es un lenguaje relexicalizado. No debe suponerse que siempre surge mediante un proceso de fisión, de separación de un lenguaje establecido; pero esa es una posibilidad y resulta más fácil hablar de ella en esos términos. Típicamente, esa relexicalización es parcial, no total: no todas las palabras del lenguaje tienen su equivalente en el antilenguaje (Como caso interesante de relixicalización total, compárese con la lengua materna política dyirbal, que describe Dixon [1970], fenómeno quizás afín, puesto que esa es la lengua utilizada por el varón adulto para su allegada política que constituye una especie de antisociedad institucionalizada dentro de la sociedad.) El principio es el de misma gramática, distinto vocabulario, pero éste sólo en ciertas áreas, típicamente las que resultan esenciales para las actividades de la subcultura y que la separan de manera más radical de la sociedad establecida. De manera que esperamos encontrar nuevas palabras para tipos de acto delictivo y para clases de delincuentes y de víctimas; para herramientas del oficio; para la policía y otros representantes de la estructura de aplicación de la ley en la sociedad; para penas, instituciones penitenciarias y cosas por el estilo.

Los cronistas isabelinos del habla vil dan listas de más de 20 términos para las clases principales de miembros de la fraternidad de los vagabundos, como *upright man* [hombre honrado], *rogue* [bribón], *wild rogue* [gran bribón], *prigger of prancers* [ladrón de caballos], *counterfeit crank* [falsificador], *jarkman* [falsificador de licencias], *bawdy basket* [vendedor de literatura pornográfica], *walking mort* [vagabunda], *kinchin mort* [chiquilla], *doxy* [ramera] y *dell* [muchacha]; numerosos términos para papeles específicos en sus villanías con frecuencia sumamente complejas, y nombres para las propias estrategias, a las que colectivamente se conoce como *laws:* por ejemplo, *lifting law* [robo de paquetes] en que participan un *lift,* un *marker* y un *santer* (el que roba el paquete, la persona a la que se le entrega y la que espera afuera para llevárselo); nombres para las herramientas, por ejemplo, *wresters* [ganzúas] y para el botín, por ejemplo, *snappings* o *garbage;* así como nombres para las diversas penas que se pueden purgar, como *clying the jerk* [ser azotado] o *trining on the chats* [ser ahorcado].

Las características anteriores pertenecen a esa imagen de sentido común que nos hacemos de una jerga o *cant* (para darle su nombre isabelino). En sí, no constituyen sino las características técnicas y semitécnicas de un registro especial; equivalen a un antilenguaje sólo si admitimos en esa categoría algo que es simplemente la jerga profesional asociada a las actividades de una contracultura delictiva.

Sin embargo, es de notar que incluso esos elementos puramente técnicos parecen rebasar un tanto la vida. El lenguaje no sólo está relexicalizado en esas áreas; está *sobre*lexicalizado. Así, en la explicación que da Mallik del lenguaje del hampa de Calcuta, encontramos para "bomba" no sólo una sino 21 palabras; 41 para "policía" y así sucesivamente (1972, 22-23). Algunas de ellas también son expresiones técnicas para subcategorías específicas, pero la mayoría no lo son: de acuerdo con las normas ordinarias son sinónimos y los estudiosos de las jergas podrían explicarlas como resultado de una búsqueda interminable de originalidad, ya en nombre de la agilidad y del humorismo, ya, en ciertos casos, en aras del secreto.

Pero hay más que eso. Si consideramos los lenguajes del bajo mundo en términos de una comparación con los lenguajes del alto mundo, encontramos en ellos una orientación funcional característica, que se aleja del modo experiencial de significación y se acerca al modo interpersonal y al modo textual. Tanto la orientación textual (el "movimiento" hacia el mensaje, según términos de Jakobson) como la interpersonal (el "movimiento" hacia el locutor/interlocutor, aunque, como hemos de sugerir, éste más bien debe interpretarse como un movimiento hacia la estructura social) tienden a producir esa lexicalización excesiva: la primera porque adopta la forma de competencia y alarde verbales, en que se buscan afanosamente substituciones de todo tipo; la segunda porque las series de palabras que denotativamente son sinónimas se distinguen con claridad por sus componentes de actitud. Los 24 sinónimos que Mallik da de "muchacha" incluyen toda la gama de connotaciones predecibles, dado que, como él señala, "el lenguaje del mundo de la delincuencia [con ciertas excepciones] es esencialmente un lenguaje de varones" (27).

Ambas orientaciones son características normales del lenguaje cotidiano, en que el significado textual y el significado interpersonal se entrelazan con los significados experienciales en la trama única del discurso. Lo que caracteriza a lo que llamamos antilenguajes es su orientación *relativamente* mayor en ese sentido. En todos los lenguajes, las palabras, los sonidos y las estructuras tienden a cargarse de valor social; es de esperar que, en el antilenguaje, los valores sociales se verán resaltados de manera más evidente; ese es un ejemplo de lo que Bernstein llama "orientación codificadora sociolingüística", la ten-

dencia a asociar ciertos modos de significación a ciertos contextos sociales. Toda interpretación del fenómeno de los antilenguajes implica alguna teoría acerca de los tipos de significados que se intercambian en distintos ambientes en el seno de una cultura.

Abordemos y respondamos de manera más específica la cuestión de por qué se utilizan los antilenguajes. A decir verdad, Mallik hizo esa pregunta a "un gran número de delincuentes y de elementos antisociales": a 400 en total; obtuvo 385 respuestas (entre ellas sólo 26 "no sé"), de las cuales 158 lo explicaron como necesidad de secreto y 132 como fuerza comunicativa o arte verbal. Ambos motivos figuran de manera prominente en la descripción que Podgórecki hace de la "segunda vida": uno de los modos en que un recluso puede ser degradado al nivel de "lambiscón" en la jerarquía social es quebrantar las reglas de las competencias verbales y otro es "revelar el lenguaje secreto a la policía" (1973, 9); pero el hecho de que un antilenguaje sea *utilizado para* una comunicación esotérica y como arte verbal no significa que éstas sean las que primeramente le dieron origen. Habría la posibilidad de crear un lenguaje sólo con propósitos de competencia y de alarde; pero eso no parece suficiente para explicar el origen de todo el fenómeno. El tema del secreto es frecuente en lo que podríamos llamar "antilingüística popular", en las explicaciones de propios y ajenos sobre el uso de un antilenguaje. Sin duda allí radica una parte de la verdad: un trabajo de equipo efectivo depende, en ocasiones, del intercambio de significados que sean inaccesibles para la víctima, y la comunicación entre presos debe tener lugar sin la participación del carcelero. Pero si el secreto es una propiedad estratégica necesaria de los antilenguajes, no es posible que sea la causa principal de su existencia; el secreto es un rasgo de la jerga y no una determinante del lenguaje.

Entonces, ¿qué hay detrás del surgimiento del antilenguaje? Otro modo de ser "degradado a lambiscón" es "negarse maliciosamente a aprender el *grypserka*"; y, por el planteamiento de Podgórecki, queda claro que existe una unión inseparable entre la "segunda vida" y el lenguaje que se asocia a ella. El "grypserka" no es ningún extra optativo, que sirva para adornar la segunda vida con competencias y alardes, al tiempo que permite ocultarla adecuadamente de las autoridades penitenciarias; es un elemento fundamental en la existencia del fenómeno de la "segunda vida".

A continuación presentamos la recapitulación inicial de Podgórecki:

> La esencia de la segunda vida consiste en una estratificación secular que puede reducirse a la división de los reclusos en "personas" y en "lambiscones"... Las personas son independientes y tienen poder sobre los lambiscones. La segunda vida cotidiana está fuertemente ritualizada; el cuerpo de esos rituales se llama *grypserka* (de *grypa,* palabra de jerga que designa a una carta enviada subrepticiamente de una prisión a otra); S. Malkowski lo definió como "el lenguaje de los reclusos y su gramática". En ese lenguaje, ciertas... palabras... son insultantes y mefíticas tanto para el hablante como para aquel a quien van dirigidas (7).

El lenguaje llama la atención del investigador en el contexto de los conocidos temas gemelos del insulto ritual y el secreto; pero el planteamiento de Podgórecki sobre la "segunda vida" demuestra que es mucho más que una manera de pasar el tiempo, es la representación de una estructura social distinta, y esa estructura es a su vez representación de una realidad social alternativa.

Mediante un examen más detenido, los investigadores polacos encontraron que la división entre personas y lambiscones era sólo la división principal de una jerarquía social más compleja. Había 2 clases de "personas" y 3 de "lambiscones", con cierto grado de movilidad entre ellas, aunque cualquiera que hubiese alcanzado alguna vez la categoría más alta o la categoría más baja permanecía en ella. Había algunas otras variables, basadas en la edad, la procedencia (urbana/rural), el tipo de delito y la posición en la cárcel (primer ingreso/reincidente), y el lugar de un individuo en la estructura social era función de su posición en cada una de aquellas jerarquías. También se tomaba en cuenta su posición en el bajo mundo libre, que junto con otros factores, sugería que la "segunda vida" no era un producto de la prisión ni de las condiciones penitenciarias, sino que era importada de la subcultura delictiva del exterior. Sin embargo,

> ... los encarcelados crean en su propio sistema social una estratificación única basada en el principio de las castas. La pertenencia a una casta, en el caso de la "segunda vida", no se basa en antecedentes sociales ni en rasgos físicos determinados, sino que está determinada predominantemente por un nexo único con reglas mágicas que no son funcionales para el sistema social en que operan. La única función que llenan aquellas reglas es la de sostener el sistema de castas (14).

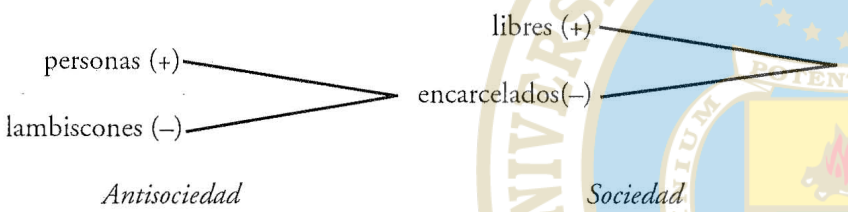
Algunos datos comparativos de fuentes norteamericanas citados por Podgórecki demuestran la existencia de una forma similar de organización social en instituciones correccionales de los Estados Unidos, que difieren principalmente en que cada una de las 2 antisociedades aparecen como reflejo deformado de la estructura de la sociedad particular de la cual deriva.

Podgórecki cita explicaciones de la "segunda vida" como resultado de condiciones de aislamiento, o de la necesidad de regular el comportamiento sexual,

pero las descarta por inadecuadas; en su lugar, él sugiere que aquélla surge de la necesidad de mantener una solidaridad interna ante la presión, y que eso se logra mediante la acumulación de castigos y recompensas:

> La segunda vida es un sistema que transforma la reciprocidad universal de los castigos en un patrón de castigos y recompensas, conformado por los principios de la estratificación. Algunos miembros de la comunidad están en posibilidad de transformar los castigos en recompensas.
>
> Podría decirse que ese tipo de estratificación social artificial posee rasgos de representación colectiva que transforma la estructura de las necesidades existentes en una fábrica de vida social en operación que trata de satisfacer esas necesidades de una manera que sea viable en las condiciones existentes (20).

La fórmula es entonces:



que constituye la proporción lévi-straussiana de b_1: b_2 :: a: b (véase Bourdieu, 1971). En el nivel individual, la segunda vida proporciona los medios de mantener la identidad ante la amenaza de su destrucción:

> En un mundo en que no hay cosas reales, un ser humano se ve reducido a la condición de cosa... El establecimiento de un mundo opuesto (en que la reducción de los demás a cosas es una fuente de gratificación al transformar una situación punitiva en una situación compensadora) también puede interpretarse como un intento desesperado por rescatar y reintegrar el yo ante la presión acumulativa que amenaza con desintegrarlo. Así, la "segunda vida"... se puede interpretar como una defensa y como un medio de reconstrucción, al que el yo recurre precisamente antes del desquiciamiento total por parte de las fuerzas opresivas mutuamente realzadas (Podgórecki, 1973, 24).

La segunda vida es una reconstrucción del individuo y de la sociedad. Proporciona una estructura social alternativa, con sus sistemas de valores, de sanciones, de recompensas y de castigos; y eso da origen a una identidad alternativa de sus miembros, mediante los patrones de aceptación y de gratificación; es decir, la segunda vida es una realidad alternativa.

Es a esa luz a la que podemos apreciar mejor la función del lenguaje de la segunda vida, el grypserka; el grypserka sirve para crear y mantener esa realidad alternativa. A ese respecto, un antilenguaje no es distinto de un lenguaje "apropiado": ambos son sistemas generadores de realidad. Pero, debido al carácter especial de la realidad de la segunda vida –su condición de alternativa, ante la presión constante de la realidad que está "allí" (que es una realidad subjetiva, pero que, sin embargo, siempre está pronta a reafirmarse como norma)– la fuerza generadora de realidad del antilenguaje, y especialmente su poder para crear y mantener una jerarquía social, se ven fuertemente realzados.

En este punto, debemos citar con cierta extensión un pasaje críticamente importante de *The social construction of reality* de Berger y Luckmann (1966, 172-173):

> El vehículo más importante para el mantenimiento de la realidad es la conversación. La vida cotidiana de un individuo puede considerarse en términos del funcionamiento de un aparato de conversación que incesantemente mantiene, modifica y reconstruye su realidad subjetiva. Desde luego, la conversación significa sobre todo que la gente se habla entre sí, lo cual no niega la rica aura de comunicación no verbal que rodea al habla; no obstante, el habla mantiene una posición privilegiada en el aparato de conversación total, a pesar de lo cual es importante subrayar que la mayor parte del mantenimiento de la realidad en la conversación es implícita y no explícita. La mayoría de las conversaciones no define con tantas palabras la naturaleza del mundo; antes bien, tienen lugar contra el trasfondo de un mundo que silenciosamente se da por sentado. Así, un intercambio como: "bueno, es hora de que me vaya a la estación", y "muy bien, querido, que tengas un buen día en la oficina", implica todo un mundo *en el que* esas proposiciones tengan sentido. En virtud de tal implicación, dicho intercambio confirma la realidad subjetiva de ese mundo.
>
> Cuando se entiende lo anterior, se aprecia fácilmente que la mayor parte de la conversación cotidiana, si no es que toda ella, mantiene la realidad subjetiva. Ciertamente, su voluminosidad se logra mediante la acumulación y la consistencia de la conversación fortuita, conversación que puede *permitir ser* fortuita precisamente porque se refiere a la rutina de un mundo que se da por sentado. La pérdida de contingencia representa una ruptura en las rutinas y, cuando menos potencialmente, una amenaza para la realidad que se da por sentada; de ese modo, puede imaginarse el efecto sobre la contingencia de un intercambio como el siguiente: "bueno, es hora de que me vaya a la estación", "muy bien, querido, no olvides llevar tu pistola contigo".

> Al tiempo que el aparato de conversación mantiene la realidad incesantemente, también la modifica. Se quitan y se agregan palabras, debilitando algunos sectores de lo que todavía se da por sentado y reforzando otros; así, la realidad subjetiva de algo de lo que nunca se habla llega a ser vacilante: una cosa es participar en un acto sexual embarazoso, otra muy distinta es hablar de él previa o posteriormente. Por el contrario, la conversación dibuja firmes contornos en palabras captadas previamente de manera fugaz y confusa. Podemos tener dudas acerca de nuestra religión: esas dudas se hacen reales de manera enteramente distinta al discutirlas; entonces uno "se habla a sí mismo en" ellas: son objetivadas como realidad en nuestra propia conciencia. De una manera general, el aparato de conversación mantiene la realidad "hablando" diversos elementos de experiencia y asignándoles un lugar definido en el mundo real.
>
> Esa potencia generadora de realidad de la conversación ya queda dada en el hecho de la objetivación lingüística. Ya hemos visto cómo el lenguaje objetiva al mundo, transformando el *panta rhei* de la experiencia en un orden coherente. En el establecimiento de ese orden, el lenguaje realiza un mundo, en el doble sentido de aprenderlo y de producirlo. La conversación es la materialización de esa eficacia realizadora del lenguaje en la situación cara a cara de la existencia individual; en ésta las objetivaciones del lenguaje devienen objetos de la conciencia individual. Así, el hecho fundamental del mantenimiento de la realidad es el empleo continuo del mismo lenguaje para objetivar la experiencia biográfica que se despliega. En el sentido más amplio, todos los que emplean ese mismo lenguaje son otredades conservadoras de la realidad. El significado de lo cual se puede diferenciar aún más en términos de lo que se quiere decir con "lenguaje común": desde el lenguaje idiosincrásico de grupo de los grupos primarios, pasando por los dialectos regionales o de clase, hasta la comunidad nacional que se define a sí misma en términos del lenguaje.

La realidad subjetiva de un individuo es creada y mantenida mediante la interacción con los demás, que son "otredades significativas" precisamente porque llenan esa función: y, críticamente, esa interacción es verbal, adopta forma de conversación. En general, la conversación no es didáctica: los "demás" no son maestros, no "conocen" conscientemente la realidad que están ayudando a formar. Según el término de Berger y Luckmann, la conversación es fortuita; Berger y Luckmann no plantean la pregunta de cómo debe ser el lenguaje para que la conversación fortuita tenga ese poder mágico, no se interesan por la naturaleza del sistema lingüístico; sin embargo, para los lingüistas ese es un problema fundamental y, desde la perspectiva de una semiótica general, se puede decir que para los lingüistas, ese es *el* problema fundamental:

¿cómo podemos interpretar el sistema lingüístico a modo de explicar los poderes mágicos de la conversación?

Consideremos el antilenguaje a esa luz. Como lo señalan Berger y Luckmann, la realidad subjetiva se puede transformar:

> Estar en sociedad significa ya un proceso incesante de modificación de la realidad subjetiva; entonces, hablar de transformación implica un planteamiento sobre distintos grados de modificación. Nos concentraremos aquí en un caso extremo, en el que hay una transformación casi total, esto es, en el que el individuo "conmuta mundos"... Típicamente, la transformación se capta subjetivamente como total. Desde luego, es una captación un tanto errónea. Como la realidad subjetiva nunca está totalmente socializada, no puede transformarse totalmente mediante procesos sociales; cuando menos, el individuo transformado poseerá el mismo cuerpo y vivirá en el mismo universo físico. Sin embargo, hay transformaciones que parecen totales si se les compara con modificaciones menores; a esas transformaciones las llamaremos alternaciones.
>
> La alternación exige procesos de resocialización (176).

El antilenguaje es el vehículo de esa *re*socialización. Crea una realidad alternativa: no es un proceso de construcción sino de reconstrucción. La condición para el éxito de la reconstrucción es, según palabras de Berger y Luckmann, "la disponibilidad de una estructura de plausibilidad efectiva, es decir, de una base social que sirva de 'laboratorio' de transformación. Esa estructura de plausibilidad se comunicaría al individuo por medio de otredades significativas, con las que él debe establecer una identificación fuertemente afectiva" (177).

En otras palabras, los procesos de resocialización presentan al lenguaje tipos especiales de exigencias. En particular, dichos procesos deben capacitar al individuo para "establecer una identificación fuertemente afectiva" con otredades significativas. Es posible que en ese contexto la conversación dependa en grado considerable de las significaciones interpersonales, especialmente cuando, como en el caso de la segunda vida, la piedra angular de la nueva realidad es una nueva estructura social, aunque, de la misma manera, sea posible que los elementos interpersonales en el intercambio de significados estén sumamente ritualizados.

Pero, una de las características de un antilenguaje radica en que no sólo es un lenguaje ordinario que, para algunos individuos, suele ser un lenguaje de resocialización. Sus condiciones de uso son distintas de los tipos de alternación considerados por Berger y Luckmann, como las formas de conversión religiosa. En casos así, un individuo adopta lo que para otros es *la* realidad; para él, ello implica una transformación, aunque la realidad en sí no pertenezca inhe-

rentemente a ese orden. Es la realidad ordinaria, cotidiana, no caracterizada *de alguien,* y su lenguaje es la "lengua materna" *de alguien,* pero un antilenguaje no es la "lengua materna" de nadie; sólo existe en el contexto de *re*socialización y la realidad que crea es de forma inherente una realidad alternativa, una realidad que precisamente está construida para funcionar en alternación. Es el lenguaje de una antisociedad.

Desde luego, la división entre ambos no es rígida. La primitiva comunidad cristiana era una antisociedad y su lenguaje, en ese sentido, era un antilenguaje, pero, a pesar de todo, hay diferencias significativas; la alternación no implica en sí ninguna clase de antilenguaje: sólo la conmutación de uno a otro lenguaje. (Podría decirse que, desde la perspectiva del individuo, el segundo de ellos funciona en realidad como un antilenguaje. Así, por ejemplo, en la reconstrucción de una identidad por parte de Agnes, tal y como la describe Garfinkel [1967] en su famoso relato del caso, el lenguaje de la feminidad o, mejor dicho, de la condición de hembra era para ella un antilenguaje puesto que era necesario reconstruir lo que en el contexto constituía una contraidentidad, pero un lenguaje es una construcción social; Agnes no creó, y no podía crear por sí misma, un sistema lingüístico que le sirviera de medio para la reconstrucción. A decir verdad, hacerlo habría saboteado todo el esfuerzo, puesto que su éxito dependía de que la nueva identidad apareciera y fuese aceptada, como si hubiera estado allí desde un principio.) El antilenguaje surge cuando la realidad alternativa es una *contra*-realidad, constituida *en oposición a* alguna norma establecida.

De ese modo, lo significativo no es la *distancia* entre las 2 realidades, sino la *tensión* entre ellas. La distancia no necesita ser muy grande; en realidad, una de ellas es variante metafórica de la otra (como el grypserka es claramente una variante del polaco y no un idioma enteramente ajeno); más aún, a diferencia de lo que sucede en una transformación del tipo de una conversión religiosa, el individuo en realidad puede conmutar en uno y otro sentido entre la sociedad y la antisociedad, con diversos grados de posición intermedia: en ese sentido, la subcultura delictiva exterior a la prisión es intermedia entre la segunda vida y la sociedad establecida.

De manera semejante, Mallik identifica 3 grupos distintos de personas que utilizan el lenguaje del hampa de Bengala: delincuentes, casi-delincuentes y estudiantes; y señala diferencias importantes entre ellos, tanto en contenido como en expresión: "en tanto que los delincuentes hablan con una entonación peculiar, los estudiantes u otros grupos cultos hablan normalmente" (1972, 26). Entre un lenguaje y un antilenguaje hay continuidad, lo mismo que la hay entre la sociedad y la antisociedad; pero también hay tensión entre ellos, lo que refleja el hecho de que son variantes de una misma y única semiótica fundamental: pueden expresar distintas estructuras sociales, pero son parte integrante del mismo sistema social.

Un antilenguaje es el medio de realización de una realidad subjetiva: no sólo la expresa, sino que la crea y la mantiene activamente. A ese respecto, no es sino un lenguaje más, pero la realidad es una contra-realidad, lo cual tiene ciertas implicaciones especiales. Implica el resalto de la estructura y de la jerarquía sociales; implica cierta preocupación por la definición y la defensa de la identidad mediante el funcionamiento ritual de la jerarquía social; implica una concepción especial de la información y del conocimiento. (Ahí es donde entra en juego el secreto: el lenguaje es secreto porque la realidad es secreta. Una vez más, existe una contraparte en el comportamiento verbal del individuo, en las técnicas de la regulación de la información practicadas por individuos que tienen algo que ocultar, algo que no quieren que se divulgue; véase el estudio de Goffman [1963] sobre el estigma); e implica que los significados sociales sean considerados como oposiciones: los valores se definirán por lo que *no* son, como el tiempo y el espacio en el mundo del espejo (en que se vive hacia atrás y en que las cosas se alejan cuanto más se avanza hacia ellas).

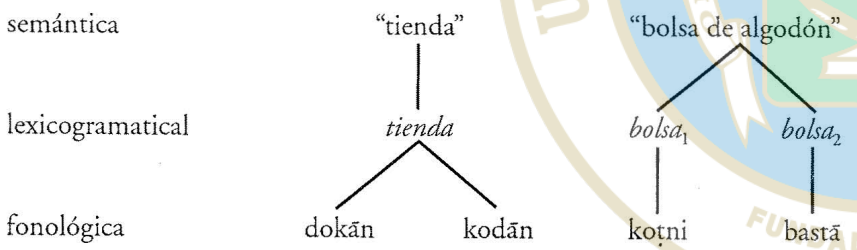
Permítaseme enumerar aquí algunas de las características del lenguaje del hampa de Calcuta descrito por Mallik. Mallik asegura que "es un idioma en todo y por todo, aunque hasta cierto punto mezclado y artificial" (73); es "primordialmente un bengalí, en que pueden discernirse infiltraciones de hindi" (62). Mallik considera que el lenguaje posee una fonología y una morfología propias, que deben y pueden describirse en su propios términos, pero éstas también pueden interpretarse en términos de variación dentro del bengalí, por lo que Mallik vincula las formas del bajo mundo al bengalí estándar siempre que le es posible.

En fonología, Mallik distingue unos 30 procesos distintos: por ejemplo la metátesis (v. gr. *kodān* "tienda", a partir de *dokān; karcā* "sirviente", a partir de *cákar),* la formación invertida (v. gr. *khum* "boca", a partir de *mukh),* el cambio consonántico (v. gr. *konā* "oro", a partir de *sonā);* la inserción silábica (v. gr. *bituri* "anciana", a partir de *buri);* y la variación que involucra rasgos únicos, como la nasalidad, la articulación cerebral o la aspiración. Naturalmente, muchas palabras sufren más de uno de esos procesos en su derivación (v. gr. *chappi* "trasero", a partir de *pach; aske* "ojos", a partir de *aksi; makra* "broma", a partir de *maskara).*

Igualmente, en morfología, Mallik identifica algunos procesos de derivación: por ejemplo, el empleo de sufijos (v. gr. *kotni* "bolsa de algodón", a partir

del inglés *cotton; dharān* "secuestrador", a partir de *dharā* "asimiento"); la composición (v. gr. *bilākhānā* "burdel", a partir de *bilā*, término derogatorio general, + *khānā* "-orium, lugar para"); la simplificación, el desplazamiento de clase de palabras, la adopción lexicológica (v. gr. *khālās* "asesinato", del árabe *xalās* "fin", sustituyendo a *khun)*. Una vez más, encontramos diversas combinaciones de esos procesos y muchísimos casos en que cabe más de una explicación.

Todos los ejemplos anteriores son variantes, en el sentido en que el término se utiliza en la teoría de la variación (Cedergren y D. Sankoff, 1974; G. Sankoff, 1974). Labov (1969) define una serie de variantes como "maneras alternativas de 'decir lo mismo' (entrecomillado suyo); y, si bien, el principio que hay tras la variación es mucho más complejo de lo que implica esa definición aparentemente cándida, es cierto que, en los términos más generales, podemos considerar una variante como realización alternativa de algún elemento en el estrato superior siguiente o en algún estrato superior; así por ejemplo, *kodan* y *dokān* son variantes (realizaciones fonológicas alternativas) de la misma *palabra* "tienda". Similarmente, *koṭni* y su equivalente bengalí estándar son variantes (realizaciones lexicogramaticales alternativas) del mismo *significado* "bolsa de algodón". Suponiendo que el estrato semántico sea el más alto en el sistema lingüístico, *todas* las series de variantes tienen la propiedad de ser idénticas semánticamente; *algunas* también tienen la propiedad de ser idénticas lexicogramaticalmente:



Ahora bien, lo significativo respecto de las palabras que fonológica o morfológicamente son distintas en el lenguaje del hampa es que muchas de ellas, en realidad, no son variantes en absoluto, no poseen equivalente semántico en el bengalí estándar; lo cual no significa que no puedan *traducirse* al bengalí estándar (o al inglés estándar o a cualquier otro idioma estándar): sí pueden. Pero no funcionan como elementos *codificados* en el sistema semántico del lenguaje cotidiano. A continuación, algunos ejemplos de Mallik:

Palabra	*Definición*	*Origen*
ghōṭ	"tragar algo robado para evitar que sea encontrado"	dhōk "tragar"
logām	"robo en un tren de abastos en movimiento"	māl gāri "tren de abastos"
okhrān	"alguien que ayuda al jefe de operadores a robar en un tren de abastos"	oprāno "desarraigar"
bhappar	"perturbación exterior en el momento de un robo"	bhir bhappar "multitud"
ulti	"lenguaje del hampa"	alat "poner hacia abajo"
cukru	"secuestrador de un niño dormido"	curi "robo"
bilāhalat	"grave estado de una víctima en un asalto"	bilā "extraño", halat "condición" (hindi)
bidhobā	"muchacho sin novia"	bidhobā "viuda"
rutihā	"compartir el pan secretamente con un convicto detenido en una prisión"	ruti "pan"
bastā	"persona a la que se promete empleo pero a la que se engaña"	bastā "talega"
pancabāj	"el que deja a la víctima en una encrucijada después de un rapto"	panca "cinco", bāj "experto"

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
SAPIENTIAE
FUNDADA EN 1620
QUITO

paune-āṭṭā	"muchacho prostituido"	paune-āttā "siete y tres cuartos"
khām	"muslo de una muchacha"	thām "pilar"
guanā	"cavidad oculta en la garganta para esconder cosas robadas"	gahan "secreto"
nicu-cākkā	"carteristas cerca en el estribo del tren o del autobús"	nicu "bajo", cākkā "rueda"

Entre las anteriores y las variantes directas existen numerosas expresiones metafóricas del tipo que de modo más inmediato podría considerarse típico del habla de las pandillas del interior de la ciudad, como:

Palabra	*Definición*	*Origen*
sāmbord-olā	"mujer casada"	(alusión al rojo con que se marca la frente de una mujer casada; olā "propietario")
kā̃cā-kalā	"muchacha"	"verde, plátano"
sardi-khāsi	"Billetes y monedas"	"frío, tos" (alusión a ruidos que se hacen)
cok-khāl	"anteojos"	"ojo, bolsillo"
ātap	"viuda"	"secado al sol" (de ātap cāl "arroz secado al sol", comido por viudas)

thunkā	"de paso (cliente de prostituta)"	maleta ligera, de thunko "frágil", thāuko "en pequeño, menudeo"
ḍabal-dekār chāmiā	"mujer regordeta" "muchacha"	Del inglés *double decker* māch "pescado" (invertido a chām; + sufijo -i + sufijo –ā)
suṭā	"cigarrillo"	sukh "felicidad", ṭān "resoplido"
aeṛi-mārā	"impotente"	ā̃ṛā "testículos", mārā "huelga; muerto"
obhisār-āenā	"ojos seductores"	abhisār "cita", āynā "espejo"

y así sucesivamente. La descripción de Thomas Harman del habla vil isabelina contiene muchos ejemplos similares: *crashing-cheats* "dientes" *(cheat* = elemento general para "cosa que..."); *smelling-cheat* "nariz", también "jardín, huerto"; *belly-cheat* "delantal"; *Romebooze* "vino"; *stalling-ken* "casa que recibirá mercancías robadas" *(stall* "hacer o mandar", esto es, "ordenar", *ken* "casa"); *queer-ken* "casa de reclusión" *(queer* "nada", esto es, elemento derogatorio general, véase en bengalí, *bilā); darkmans* "noche"; *queer cuffin* "juez de paz".

No hay manera de decidir si esas representaciones metafóricas "tienen el mismo significado" o no que las formas cotidianas, esto es, si son o no variantes según la definición de Labov. (Decir "igual denotación, distinta connotación" es simplemente evitar decidir; significa "tanto si como no"); tampoco hay necesidad alguna de decidir. A todas ellas podemos llamarlas "variantes metafóricas", puesto que es útil vincularlas a la teoría de la variación; lo más importante es el hecho de que sean metafóricas: ese carácter metafórico es el que define el antilenguaje. Un antilenguaje es una metáfora para un lenguaje cotidiano, y esa calidad metafórica aparece por todas partes en el sistema: hay metáforas fonológicas, gramaticales –morfológicas, lexico-

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR POTENTIOR EST SAPIENTIA FUNDADA EN 1620 QUITO

lógicas y quizás sintácticas– lo mismo que metáforas semánticas; algunas de ellas se muestran en el cuadro 4 (pero nótese que *no* es una lista completa de los tipos que pueden encontrarse).

Como ya hemos señalado, muchos ejemplos pueden interpretarse de uno u otro modo, y muchos constituyen metáforas complejas, con variación en más de un nivel.

Al interpretar todo el fenómeno en términos de metáfora, no es posible vincular las variantes semánticas al resto del sistema. La noción de una variante semántica parece contradictoria: ¿cómo pueden 2 cosas ser variantes ("tener el mismo significado") si sus significados son distintos?, pero ese es un modo erróneo de considerarlas. En términos de la distinción de Lévi-Strauss entre metáfora y metonimia, la antisociedad es metonímica para la sociedad: es una extensión de ella, dentro del sistema social, en tanto que sus realizaciones son (predeciblemente) metafóricas, lo cual es válido tanto para su realización en la estructura social como para su realización en el lenguaje (Lévi Strauss, 1966, capítulo 7). En su estructura, la antisociedad es una metáfora de la sociedad: una y otra van juntas en el nivel del sistema social; del mismo modo, el antilenguaje es una metáfora del lenguaje y uno y otro van juntos en el nivel de la semiótica social. Por ese motivo no es muy difícil asimilar la jerarquía social de la segunda vida a las expresiones interiorizadas existentes de la estructura social, ni tampoco asimilar conceptos como "cavidad oculta en la garganta para esconder cosas robadas" o "compartir el pan secretamente con un convicto" con la semiótica existente que se realiza mediante el lenguaje. Las variantes semánticas "van juntas" (esto es, son interpretables) en el nivel superior, el de la cultura como sistema de información.

Desde luego, el fenómeno de la metáfora en sí no es un fenómeno "antilingüístico"; la metáfora es una característica de las *lenguas,* no de los antilenguajes (aunque podríamos expresar lo mismo de otra manera diciendo que una metáfora constituye el elemento de antilenguaje que está presente en todas las lenguas). La mayor parte del lenguaje cotidiano es de origen metafórico, aunque sus orígenes con frecuencia se hayan olvidado o sean desconocidos. Lo que distingue a un antilenguaje es que, en sí él mismo es una entidad metafórica y que, por tanto, los modos de expresión metafóricos son la norma, deberíamos *esperar* que entre sus patrones regulares de realización se encontraran la composición, las metátesis, las alternaciones consonantes y cosas por el estilo.

Mucho menos es lo que conocemos acerca de sus modos de significación, de sus estilos semánticos. Harman presenta un diálogo en antilenguaje isabelino, pero es casi seguro que sea uno hecho por él mismo para ejemplificar el uso de

CUADRO 4. *Tipos de metáforas*

fonológicas:	alternación	*sonā* ≡ *konā* "oro"
	metátesis	*khum* ≡ *mukh* "boca"
gramaticales: morfológicas:	sufijación	*koṭni (kotān* "algodón" + *i*) ≡ "bolsa"
	composición	*bilākhānā* ("extraña" + "casa") ≡ "burdel"
gramaticales: lexicológicas:	alternación	*billi* ("gato") ≡ "prostituta"
gramaticales: sintácticas:	expansión	*chappar khāoā* ≡ *lukāno* "esconder" (cf. inglés *bing a waste* ≡ "partir")
semánticas:		*ghōṭ* ("tragar objeto robado") ≡ *nicu-cākkā* ("carteristas del estribo del tranvía") ≡ ?

las palabras de su glosario (1567, 148-150). Mallik no incluye diálogo alguno, aunque sí cita algunas oraciones completas que resultan sumamente útiles (1972, 83-84, 109-110). No es muy fácil registrar una conversación espontánea (sobre todo en un antilenguaje). Pero, como señalan atinadamente Berger y Luckmann, el poder generador de realidad del lenguaje radica en la conversación; más aún, ese poder es acumulativo y, para su efectividad, depende del fortalecimiento continuo mediante la interacción. Para ser capaces de interpretar el verdadero significado del antilenguaje, necesitamos tener acceso a sus patrones de conversación: deben reunirse y publicarse textos, para ser sujetos a una exégesis que los vincule al sistema semántico y al contexto social. Sólo de esa manera podemos adentrarnos en la caracterología de un antilenguaje (para usar un término de la Escuela de Praga): en los estilos de significación y en las orientaciones codificadoras que encierra su versión contracultural característica del sistema social.

Entretanto, la manera más fácil de penetrar en un antilenguaje probablemente sea mediante otra clase de lenguajes que podríamos llamar "lenguajes de comedia musical" (o, en inglés norteamericano, "lenguajes de vodevil"). Vale la pena especular (aunque especular no sea un sustituto de descubrir) si el *gobbledygook*–en su sentido original de "lenguaje secreto" del humorismo de la clase trabajadora victoriana, no en su sentido metafórico de lenguaje de burócratas– es, por su origen, descendiente del antilenguaje isabelino, suavizado, una vez que las condiciones sociales en que surgió y floreció el antilenguaje habían dejado de existir. El *gobbledygook* posee claramente algunos rasgos de antilenguaje: un breve ejemplo, *erectify a luxurimole flackoblots,* "erect a luxurious block of flats" [construir un lujoso conjunto de apartamientos], contiene metátesis, sufijación y composición con una morfología común, todo totalmente vacuo, con el consiguiente efecto cómico. La bandera del *gobbledygook* fue enarbolada (y elevada a alturas semánticas) en Inglaterra en la década de los cincuentas por Spike Milligan, que creó un antilenguaje propio, una "especie de 'pastelazo' mental", según palabras del príncipe de Gales, conocido como el *goonery.* A continuación presentamos un ejemplo de conversación (Milligan, 1973):

Quartermess: Listen, someone's screaming in agony –fortunately I speak it fluently.
Willium: Oh sir. Ohh me krills are plurned.
Quartermess: Sergeant Fertangg, what's up? Your boots have gone grey with worry.
Willium: I was inside the thing, pickin' up prehistoric fag-ends, when I spots a creature crawling up the wall. It was a weasel, suddenly it went…

(sound effects) POP
Quartermess: What a strange and horrible death.
Willium: Then I hears a 'issing sound and a voice say... 'minardor'
Quartermess: Minardor? We must keep our ears, nose and throat open for anything that goes Minardor.
Henry: Be forewarned Sir, the Minardor is an ancient word, that can be read in the West of Ministers Library.
Quartermess: It so happens I have Westminster Library on me and, Gad, look there I am inside examining an ocult dictionary.
(sound effects) THUMBING PAGES
[Quartermess: Escucha, alguien grita de agonía: afortunadamente lo hablo con fluidez.
Willium: Oh señor. Ohh me están...
Quartermess: Sargento Fertangg, ¿las botas se le están poniendo grises de tristeza?
Willium: Yo estaba dentro de la cosa, recogiendo restos prehistóricos, cuando yo distingue una criatura trepando por la pared. Era una comadreja, de pronto se fue...
(efectos de sonido) POP
Quartermess: Qué muerte tan extraña y horrible.
Willium: Luego yo oye un siseo y una voz digo... "minardor"
Quartermess: ¿Minardor? Debemos mantener los oídos, la nariz y la garganta abiertos para todo lo que sea Minardor.
Henry: Esté prevenido, señor, el Minardor es una palabra antigua que puede leerse en la Biblioteca del Oeste de los Ministros.
Quartermess: Por casualidad llevo conmigo la Biblioteca Westminster y, Dios, mira allí estoy dentro examinando un diccionario oculto.
(efectos de sonido) PÁGINAS HOJEADAS CON EL PULGAR

Pero, cuando se llega a ese extremo, es el momento de preguntar: ¿por qué el interés en los antilenguajes? Son entretenidos; pero, ¿tienen alguna importancia o son simplemente cosas raras? Creo que si los consideramos en serio –¡aunque no solemnemente!– hay dos modos en que los antilenguajes son importantes para la comprensión de la semiótica social.

1. En primer lugar, el fenómeno del antilenguaje arroja luz sobre el difícil concepto del dialecto social, proporcionando un polo opuesto, el segundo de

dos extremos idealizados al que podemos vincular los hechos tal y como los encontramos en realidad.

Postulemos una sociedad homogéneamente ideal, sin división del trabajo o, al menos, sin forma alguna de jerarquía social, cuyos miembros (por consiguiente) hablen un lenguaje idealmente homogéneo, sin variación dialectal; es probable que nunca haya existido un grupo humano semejante, pero no importa: se trata de una construcción ideal que sirve de tesis para un argumento deductivo. En el otro extremo de la escala, postulamos una sociedad dicotomizada idealmente, consistente en dos grupos clara y mutuamente hostiles, la sociedad y la antisociedad: sus miembros hablan dos idiomas totalmente distintos, un lenguaje y un antilenguaje. Una vez más, es probable que jamás haya existido cosa igual, lo que nos recuerda a Eloi y a los Morlocks imaginados por H. G. Wells en *La máquina del tiempo;* pero eso nos sirve de antítesis, de polo opuesto idealizado.

Lo que sí encontramos en la vida real son tipos de orden sociolingüístico, cuya existencia podemos considerar que se sitúa en algún punto entre esos extremos. La distinción entre dialectos estándar y no estándar es una distinción entre lenguaje y antilenguaje, aunque adopte una forma relativamente benigna y moderada. El uso popular opone el *dialecto,* como "anti", al *lenguaje (estándar),* como norma establecida. Un dialecto no estándar que se utiliza conscientemente con propósitos estratégicos, defensivamente para mantener una realidad social particular u ofensivamente para la resistencia y la protesta, está más allá, en la dirección de un antilenguaje; eso es lo que conocemos como un "lenguaje de ghetto" (véase la relación de Kochman [1972] sobre el inglés negro en Estados Unidos).

Los dialectos sociales no están asociados necesariamente a las castas o a las clases: pueden ser religiosos, de generaciones, sexuales, económicos (urbano/rural) y quizás también de otras cosas; lo que los distingue es su carácter jerárquico. La función social de la variación de dialectos es expresar, simbolizar y mantener el orden social, y el orden social es un orden esencialmente jerárquico. Un antilenguaje es, al mismo tiempo, *tanto* el caso límite de un dialecto cosical (y por consiguiente la realización de un componente en la jerarquía de un orden social más general que incluye a la sociedad y a la antisociedad), *como* un lenguaje (y por consiguiente la realización de un orden social que está constituido por la propia antisociedad); en este último papel incluye a su propia jerarquía, mostrando así una variación interna de tipo sistemático; por ejemplo: Mallik se refiere a los diferentes grupos que existen dentro de la antisociedad, cada cual con su propia posición social y con sus propias formas de habla distintivas (29-9).

La del antilenguaje es una perspectiva desde la que podemos ver claramente el significado de la variabilidad en el lenguaje: en pocas palabras, la función

de un lenguaje alternativo es crear una realidad alternativa. Un dialecto social es la materialización de una visión del mundo ligera pero claramente distinta; una visión que, por consiguiente, resulta potencialmente amenazadora, si no coincide con la propia. Sin duda, esa es la explicación de las actitudes violentas hacia el habla no estándar que por lo general adoptan los hablantes de un dialecto estándar: el motivo consciente de "no me gusta como pronuncia las vocales" simboliza el motivo subyacente de "no me gustan sus valores". La importancia que para la semiótica social tiene el tipo de variación que llamamos dialecto social *en el sistema lingüístico* se hace mucho más evidente cuando tomamos en consideración la naturaleza y las funciones de los antilenguajes.

2. En segundo lugar, hay antilenguaje como *texto.* Un problema esencial en lingüística consiste en vincular el texto al sistema y en vincular a una teoría del sistema lingüístico los modos de descripción del texto que sean aplicables a la conversación (Mitchell, 1957; Sacks *et al.,* 1974). He venido sugiriendo, por ejemplo en el capítulo VII, que dicho problema puede abordarse positivamente mediante una interpretación funcional del sistema semántico, una interpretación en términos de sus principales componentes semánticos que puedan vincularse (i) al texto, como proceso continuo de selección de significado; (ii) al sistema lingüístico, y (iii) a la situación, como construcción semiótica derivable de la "semiótica social" (la cultura considerada como un sistema de información). Cae fuera del campo de este estudio extendernos más a ese respecto, pero puede señalarse algo que surge específicamente en cuanto a la descripción de antilenguajes.

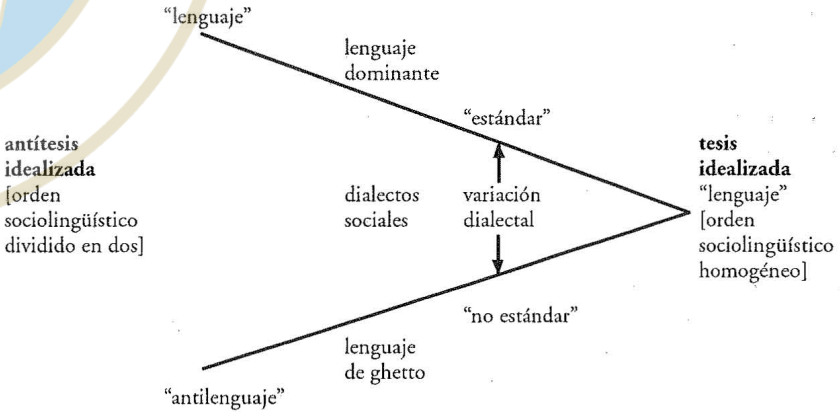


FIGURA 10. *Tipos de orden sociolingüístico*

Como señalan Berger y Luckmann, el poder generador de realidad de la conversación depende de que ésta sea fortuita; es decir, que *típicamente* hace uso de áreas del *sistema sumamente codificadas* para producir *texto* que sea *congruente,* aunque una vez que la codificación y la congruencia se han establecido como norma, la conversación puede tolerar y a decir verdad propicia una cantidad considerable de contenido que resulta incongruente y no está codificado.

"No codificado" significa "no incorporado enteramente (aún) al sistema"; "incongruente" significa "no expresado mediante la forma de representación más típica (y sumamente codificada)"; y ambos conceptos son de tipo "aproximativo" y no de tipo "absoluto". Ahora bien, algunas clases de contexto social producen típicamente texto en que el proceso de codificación y la relación de congruencia suelen ser resaltados y expuestos a nuestra atención; un ejemplo es el lenguaje de los niños pequeños (y de otras personas con las que establecen interacción), puesto que los niños interactúan y simultáneamente construyen el sistema que está detrás del texto.

La competencia y el alarde verbales proporcionan otros ejemplos. Allí, el resalto no es un signo del sistema que surge a la existencia, sino un efecto de la orientación funcional particular dentro del sistema y de los rasgos especiales que surgen en un contexto en que el hablante utiliza el lenguaje sólo con el fin de asegurar para sí las satisfacciones que se elevan a proeza en el uso del lenguaje.

Un antilenguaje lleva en sí algo de ambos elementos. Los antilenguajes se utilizan típicamente para la competencia y el alarde, con el consiguiente resalto de elementos interpersonales de todo tipo. Al mismo tiempo, los hablantes de un antilenguaje tratan constantemente de mantener una contrarrealidad sometida a la presión del mundo establecido. Es la razón por la cual el lenguaje se renueva constantemente: para mantener la vitalidad que necesita para no dejar de funcionar totalmente. Esa es la explicación más plausible del rápido cambio de palabras y de modos de expresión que siempre señalan los que comentan el lenguaje del bajo mundo; pero hay más que eso: dentro del modo experiencial de significación, un antilenguaje puede adoptar dentro de sí –puede codificar en el nivel semántico– estructuras y colocaciones que se oponen conscientemente a las normas del lenguaje establecido. Esto puede apreciarse en textos en los antilenguajes más intelectuales, como los del misticismo (y en algunos artificios semánticos del *goonery,* e. g.: *I have Westminster Library on me and, Gad, look there I am inside),* pero también está presente casi con seguridad en la conversación típica del bajo mundo y de la "segunda vida".

El resultado es que la conversación en un antilenguaje despliega de manera más marcada las relaciones sistemáticas entre el texto y el sistema lingüístico. Cuando se consideran desde el punto de vista del lenguaje establecido, los modos de expresión de un antilenguaje parecen deformados, difusos, metafóricos; y lo están, *desde ese ángulo.* Pero, considerados en sus propios términos, parecen directos, como fuertes manifestaciones del sistema lingüístico al servicio de la construcción de la realidad. La que está deformada es la realidad, puesto que la vemos como una transformación metafórica de la realidad "verdadera"; mas la función del texto con respecto a esa realidad es de refuerzo, tanto más directa cuanto que se trata de una realidad que necesita mayor refuerzo.

Un antilenguaje no es algo que podamos reconocer siempre mediante el estudio de un texto; es posible que esté caracterizado por algunos de los diversos rasgos mencionados o por todos ellos, y que consecuentemente sea reconocible por su forma fonológica o lexicogramatical como una alternativa metafórica ante el lenguaje cotidiano; pero en última instancia, dichos rasgos no son necesarios para un antilenguaje. Hemos interpretado el antilenguaje como caso límite de un dialecto social y ello constituye un punto de vista válido, pero se trata de un caso extremo y no de un caso típico, porque no está definido primordialmente por la variación o, mejor dicho, la variación por la que podría definírsele sería una variación en un sentido especial. Un dialecto social es un conglomerado de variantes asociadas, un patrón semántico de tendencias en la selección de valores de variables fonológicas y lexicogramaticales en condiciones específicas. La atención recae en la variación más que en los significados que se intercambian; si bien puede mostrar dicha variación, un antilenguaje, por otra parte, debe definirse en términos de un patrón sistemático de tendencias en la selección de los significados que han de intercambiarse. (Queda a discusión el problema de que eso pueda o no considerarse bajo el rubro de variación). Por consiguiente, a ese respecto, se parece más al concepto de Bernstein (1974) sobre un código o sobre una orientación codificadora. Un código puede definirse simplemente del modo siguiente: como un patrón sistemático de tendencias en la selección de significados que han de intercambiarse en condiciones específicas. (Nótese que las "condiciones específicas" se encuentran en el medio sociolingüístico; pueden ser sociales o lingüísticas, siendo la tendencia, naturalmente, la de que cuanto mayor sea el grado de variación, mayores posibilidades existirán de que el contexto pertinente sea social y no lingüístico. Por consiguiente, en la definición de código podríamos decir: "en contextos sociales específicos".) Por eso, ahora podemos interpretar a un antilenguaje como el caso límite de un código. Una vez más, se trata de un caso extremo y no de un caso típico, aunque en esta ocasión por una razón distinta: porque la realidad subjetiva que él realiza es una contrarrealidad consciente, no sólo una variante subcultural ni un ángulo de una realidad aceptada por todos; lo cual todavía es una cuestión relativa: un antilenguaje no es una

categoría claramente distinta, es una categoría a la que más o menos se aproxima cualquier caso determinado.

Un antilenguaje como el que se ha presentado al principio pone en evidente relieve el papel del lenguaje como realización de la estructura de poder de la sociedad. Los antilenguajes de prisión y las contraculturas delictivas son aquellas que se definen con mayor claridad porque tienen una referencia específica a estructuras sociales alternativas, y los atributos adicionales de los lenguajes secretos y las jergas profesionales; por consiguiente, están plagados de señaladores evidentes de su posición de antilenguajes. La oblicuidad de significado y de forma que los hace tan efectivos como portadores de una realidad alternativa también los hace inherentemente cómicos: con lo cual reflejan otro aspecto de la misma realidad, tal y como la ven sus hablantes. En cualquier caso no todos los antilenguajes son lenguajes de resistencia y protesta sociales.

Los "lenguajes arcanos" de hechicería y misticismo son del mismo orden (de ahí algunas de las dificultades de Castañeda [1971] para entender a Don Juan). Un antilenguaje puede ser tanto "alto" como "bajo" en el espectro diglósico. Los lenguajes literarios son antilenguajes en cierto sentido o, mejor dicho, la literatura es tanto lenguaje como antilenguaje a la vez. En su género poético es típico que se resalte tal o cual modo de significación; en ocasiones, el efecto se acerca al de un antilenguaje en el sentido social, por ejemplo, en los géneros competitivos como el soneto isabelino; otras veces, el modo genérico tiene poco o nada del antilenguaje respectivo, dejando al poeta individual en entera libertad de ofrecer su propia realidad subjetiva, si así lo desea, al crear un antilenguaje propio (y el oyente, o el lector, queda en libertad de *interpretar* el texto como un antilenguaje si él lo desea); a veces, el aspecto antilingüístico de la literatura ocupa el primer plano; en otras ocasiones y en otros lugares retrocede hacia la insignificancia. Una obra literaria es la contribución de su autor a la conversación generadora de realidad de la sociedad –independientemente de que ofrezca una realidad alternativa o que refuerce el modelo recibido– y su lenguaje refleja la posición que ella ocupa en el sistema sociosemántico. Pero ese es otro tema.

X. UNA INTERPRETACIÓN DE LA RELACIÓN FUNCIONAL ENTRE EL LENGUAJE Y LA ESTRUCTURA SOCIAL

En este capítulo resumiré lo que se ha dicho o se ha querido decir con anterioridad respecto del modo en que el lenguaje expresa el sistema social. En el transcurso de la exposición me orientaré hacia el criterio de que la relación del lenguaje y el sistema social no sólo es una relación de expresión, sino una dialéctica natural más compleja en que el lenguaje simboliza activamente al sistema social, creándolo y siendo creado por él. Es de esperar que eso aclarará mi interpretación del lenguaje dentro del marco de la cultura como sistema de información y aportará algún indicio de lo que yo entiendo por el concepto de "lenguaje como semiótica social".

Como marco conceptual importante, distinguiré entre (i) *el lenguaje como sistema* y (ii) *el lenguaje como institución.* Los hechos sobresalientes acerca del lenguaje como *sistema* son: (a) que se halla *estratificado* (es un sistema codificador de tres niveles que son la semántica, la lexicogramática y la fonología) y (b) que su sistema semántico está organizado en componentes *funcionales* (el ideacional, que incluye al experiencial y al lógico; el interpersonal, y el textual). El hecho sobresaliente acerca del lenguaje como *institución* es que es *variable;* hay dos tipos de variación: (a) *el dialecto* (variación de acuerdo con el *usuario),* y (b) *el registro* (variación de acuerdo con el *uso).* Desde luego, la anterior es una construcción idealizada; no existen esas divisiones claras entre los hechos mismos.

1. El lenguaje como institución

1.1 El dialecto

Tal y como fue desarrollada en Europa, la dialectología clásica se apoya en ciertos supuestos implícitos respecto de los hablantes y las comunidades lingüísticas. Se considera que una comunidad lingüística es una unidad social cuyos miembros: (i) se comunican entre sí, (ii) hablan de manera consisten-

te y (iii) hablan todos de manera semejante. Una vez más, la anterior es obviamente una imagen idealizada, pero en el tipo de comunidad rural establecida, para la que en un principio se hicieron estudios de dialectología se acerca lo suficiente a la realidad para servir de norma teórica.

De acuerdo con ese modelo, la variación dialectal es esencialmente variación *entre* comunidades lingüísticas; también podemos apreciar cierta variación en el seno de la comunidad –el hacendado y el clérigo o el terrateniente y el cura probablemente hablen de manera distinta de otra gente–, pero ese cuando mucho es un tema secundario; además de que nosotros no consideramos la variación como algo que surge *en* el habla de un hablante individual.

Cuando la dialectología se trasladó a un marco urbano, con los monumentales estudios de Labov sobre la ciudad de Nueva York, la variación adquirió un nuevo significado. Labov demostró que, en una típica comunidad urbana norteamericana, el habla varía (i) *entre* los miembros de acuerdo con la clase social (de baja a alta), y (ii) *en* cada miembro de acuerdo con una "escala de estilo" (grado de vigilancia o de atención prestada al habla personal, fortuita o formal). El efecto de cada uno de esos factores es cuantitativo (y consecuentemente probabilista en su origen), pero la imagen es clara: cuando para una investigación intensiva se aíslan las variables de un dialecto, algunas de ellas resultan estar estratificadas en el aspecto social. Las formas de las variables ("variantes") están *clasificadas* en un orden determinado, a modo de que la variante "alta" esté asociada a la posición social superior *o* a un contexto lingüístico más formal, y la "baja" a la posición social inferior *o* a un contexto lingüístico más fortuito.

1.2 Dialecto social

La variación dialectal es explicable en la medida en que esté determinada geográficamente: un grupo permanece de este lado de la montaña, otro se desplaza allende la montaña y dejan de hablarse entre sí; pero no existen montañas que dividan a las clases sociales: los miembros de las distintas clases sociales sí se hablan entre sí, al menos de manera transaccional. ¿Cómo se explica esa variación determinada socialmente? ¿Cómo surgen los "dialectos sociales"?

Uno de los descubrimientos más significativos de Labov fue la asombrosa uniformidad que muestra la gente en sus actitudes hacia la variación en el habla de los demás; dicha uniformidad de actitud significa que los miembros son profundamente sensibles al significado social de la variación de dialectos, forma de sensibilidad que al parecer se logra durante los años decisivos de la adolescencia, en la edad que oscila entre 13 y 18 años.

Adquirimos esa sensibilidad como parte de nuestra educación en la sociedad, porque la variación dialectal es funcional respecto de la estructura social, y ese es el motivo por el cual no desaparece. En el período posterior a la segunda Guerra Mundial se predijo confiadamente que, con el predominio en aumento constante de los grandes medios de comunicación, los dialectos desaparecerían y pronto todos estaríamos hablando de manera semejante. Sin duda, los dialectos de bases *regionales* en áreas rurales *están* desapareciendo, al menos en las sociedades industriales, pero con los dialectos urbanos ha ocurrido lo contrario: la diversidad aumenta. Lo anterior puede explicarse demostrando que la diversidad es funcional en el aspecto social: ésta expresa la estructura de la sociedad.

Sería un error pensar en la estructura social sólo en término de algún índice particular de clase social. La característica esencial de la estructura social, tal y como la conocemos es que es jerárquica, y la variación lingüística es lo que expresa su carácter jerárquico, en términos de edad, generación, sexo, procedencia o cualquiera otra de sus manifestaciones, incluso la casta y la clase.

Imaginemos una sociedad perfectamente homogénea, una sociedad sin ninguna de esas formas de jerarquía social. Supuestamente, los miembros de una sociedad semejante hablarían un lenguaje perfectamente homogéneo, sin ninguna variación dialectal. Ahora considérese la antítesis hipotética de eso: una sociedad escindida en 2 grupos opuestos, una sociedad y una antisociedad. A ese respecto, esperaremos encontrar alguna forma de igualar el orden lingüístico: 2 variedades lingüísticas opuestas, un lenguaje y un antilenguaje. Una vez más, son modelos idealizados, pero en diversas épocas y lugares han surgido fenómenos que se aproximan a ellos. Por ejemplo, las condiciones sociales de la Inglaterra del siglo XVI generaron una sociedad de "vagabundos", que vivían de extraer la riqueza de la sociedad establecida, y dicha sociedad poseía un antilenguaje, algunos de cuyos fragmentos se reproducen en documentos contemporáneos. El antilenguaje es un lenguaje de conflicto social, de resistencia pasiva o de oposición activa; pero, al mismo tiempo, como cualquier otro lenguaje, es un medio de expresar y de mantener la estructura social, en este caso, la estructura de la antisociedad.

La mayoría de las veces, lo que encontramos en la vida real son jerarquías dialectales, pautas de variación dialectal en un "estándar" (que representa la base de poder de la sociedad) opuestas a las variedades no estándares (a las que los miembros llaman "dialectos"). Los dialectos no estándares pueden llegar a ser lenguajes de oposición y de protesta; los períodos de conflictos de clase específicos suelen caracterizarse por el desarrollo de dichos lenguajes de protesta, a veces en forma de "lenguajes de ghetto", que se acercan más al extremo del antilenguaje en la escala. En ese terreno, el dialecto es un medio de

expresión de la conciencia de clase y la conciencia política. Puede discernirse una categoría de "lenguajes oprimidos", lenguajes de grupos que están sometidos a la opresión social o política; es característico de los lenguajes oprimidos que sus hablantes tiendan a brillar en la competencia y el alarde verbales; con frecuencia, el significado es la forma más efectiva de acción social de que puedan disponer.

1.3 Registro

En el sentido habitual del término, los dialectos son maneras distintas de decir lo mismo. Los dialectos de una lengua difieren entre sí fonológica y lexicogramaticalmente pero no, en principio, semánticamente.

A ese respecto, la variación dialectal contrasta con la variación de otro tipo, la variación de *registro*. Los registros son modos de decir cosas distintas.

Los registros difieren semánticamente; también difieren lexicogramaticalmente, porque ese es el modo en que *se expresan* los significados, mas las diferencias lexicogramaticales entre registros son, de una manera general, consecuencia automática de las diferencias semánticas. En principio, los registros son configuraciones de significados que se intercambian típicamente –que están "en juego", por decirlo así– en condiciones determinadas de uso.

Un dialecto es "lo que usted habla" (habitualmente), lo cual está determinado por "quién es usted", por su lugar regional o social de origen o de adopción, o por ambos. Un registro es "lo que usted está hablando" (en un momento dado), lo cual está determinado por "lo que usted está haciendo", por la naturaleza de la actividad social en curso. En tanto que la variación dialectal refleja el orden social en el sentido especial de *la jerarquía de estructura social,* la variación de registro también refleja el orden social pero en el sentido especial de *la diversidad de procesos sociales.* No todo el tiempo hacemos las mismas cosas: de manera que hablamos ya en un registro, ya en otro; pero la *gama* total de los procesos sociales en que participará cualquier miembro es función de la estructura social. Cada uno de nosotros tiene su propio repertorio de acciones sociales, que reflejan nuestro lugar en la intersección de todo un complejo de jerarquías sociales; hay una división del trabajo.

Como la división del trabajo es *social,* los 2 tipos de variedad del lenguaje, el registro y el dialecto, se encuentran estrechamente vinculados. La estructura de la sociedad determina quién, en términos de las diversas jerarquías de clase, generación, sexo, edad, procedencia y así sucesivamente, tendrá acceso a tales o cuales aspectos del proceso social y, por tanto, a tales o cuales registros. (En la mayoría de las sociedades contemporáneas existe un campo considerable para la discreción individual, aunque no siempre haya sido así.) A su vez, eso significa que un registro particular suele llevar asociado un dialecto particular: por ejemplo, los registros de la burocracia exigen el dialecto "estándar" (nacional), en tanto que la pesca y la agricultura exigen variedades rurales (locales). De modo que el dialecto llega a simbolizar el registro: cuando oímos un dialecto local, inconscientemente conmutamos una gran parte de nuestra escala de registro. De esa manera, en una estructura social jerárquica típica, el dialecto es el medio por el que a un miembro se le concede o le es negado el acceso a ciertos registros.

Así, si decimos que la estructura lingüística "refleja" la estructura social, en realidad estamos asignando al lenguaje un papel demasiado pasivo. (Lo planteo de ese modo para mantener el paralelismo entre las 2 expresiones de "estructura lingüística" y "estructura social"; en realidad, lo que se quiere decir es *sistema* lingüístico; en otras partes no he utilizado "estructura" en ese sentido general de organización del lenguaje, sino que la he reservado al sentido especial de estructura constitutiva.) Antes bien, deberíamos decir que la estructura lingüística es *la realización de* la estructura social, que la simboliza activamente en un proceso de creación mutua. Por presentarse como metáfora de la sociedad, el lenguaje no sólo posee la propiedad de trasmitir el orden social, sino también de mantenerlo y de modificarlo potencialmente. (Lo que sin duda es la explicación de las actitudes violentas que, en ciertas condiciones sociales, llega a asumir un grupo respecto del habla de los demás. Un grupo de *vocales* distinto se percibe como un grupo de *valores* distinto, por lo cual se le inviste de un carácter de amenaza.) La variación en el lenguaje es la expresión simbólica de la variación en la sociedad: es creada por la sociedad y a su vez, contribuye a crear la sociedad. Uno de los dos tipos de variación en el lenguaje, el del dialecto, expresa la diversidad de la estructura social, en tanto que el del registro expresa la diversidad del proceso social. La interacción del dialecto y del registro en el lenguaje expresa la interacción de la estructura y del proceso en la sociedad.

2. El lenguaje como sistema

2.1 La función

Hemos considerado el modo en que la variación en el lenguaje es funcional en el aspecto social; ahora debemos considerar el modo en que el *sistema* lingüístico es socialmente funcional.

El hecho más importante respecto del lenguaje como sistema es su organización *en componentes funcionales.*

Es obvio que al lenguaje se le utiliza en una multitud de formas distintas, con una multitud de propósitos distintos, a los que no es posible enumerar; pero tampoco es necesario tratar de hacerlo: no habría manera de preferir una lista a la otra. A los distintos modos de utilizar el lenguaje a veces se les llama "funciones del lenguaje", pero en ese sentido, decir que el lenguaje tiene muchas "funciones", equivale a decir ni más ni menos que la gente participa en una diversidad de acciones sociales, que hace cosas distintas en común.

Nosotros consideramos las "funciones" en un sentido más fundamental, como un elemento necesario en la interpretación del sistema lingüístico. El sistema lingüístico está organizado en diferentes modos de significación, y éstos representan sus orientaciones funcionales más generales. No hay duda de que el lenguaje ha evolucionado de ese modo a causa de las maneras en que se le utiliza; ciertamente, los 2 conceptos de función están ligados entre sí; pero si tratamos de explicar el funcionamiento interno del lenguaje, nos vemos obligados a tomar en consideración su relación externa con el contexto social.

La cuestión es sustantiva y podemos abordarla desde ese ángulo. Considerado en relación con el orden social, el lenguaje es un recurso, un potencial de significado. Formalmente, el lenguaje posee la siguiente propiedad: es un sistema codificador *de 3 niveles.* La mayoría de los sistemas de codificación funcionan en 2 niveles: un *contenido* y una *expresión:* por ejemplo, las señales de tránsito, con un contenido "alto/siga" codificado en una expresión "rojo/verde"; pero el lenguaje ha desarrollado un tercer nivel, abstracto, de *forma* entre el uno y la otra; el lenguaje consta de contenido, forma y expresión o, en términos lingüísticos, de semántica, lexicogramática y fonología. Ahora bien, cuando analizamos el aspecto del contenido, encontramos que posee una organización interna en la que se reflejan claramente las funciones sociales del lenguaje.

2.2 Componentes funcionales

El sistema semántico se halla organizado en un pequeño número de componentes –3 ó 4, según el modo en que se les considere– de manera que *en* un componente existe un grado apreciable de interdependencia y de mutua restricción, en tanto que *entre* componentes hay muy poca restricción: cada cual es relativamente independiente de los demás.

Los componentes pueden identificarse de la manera siguiente:

1 ideacional (el lenguaje como reflexión), que comprende
   (a) componente experiencial
   (b) componente lógico
2 interpersonal (el lenguaje como acción)
3 textual (el lenguaje como textura, en relación con el medio)

Cuando decimos que los componentes son relativamente independientes el uno del otro, queremos decir que, aunque se vean afectados considerablemente por otras opciones dentro del mismo componente, éstas, dentro de cualquier componente no tienen efecto o sólo tienen un efecto muy ligero en las tomadas dentro de los demás componentes. Por ejemplo, dado el potencial de significado del componente interpersonal, de entre las innumerables opciones que tengo a mi disposición yo podría escoger: (i) hacer una proposición, (ii) formada en una clave particular (por ejemplo, contradictorio-defensiva), (iii) con una intención particular hacia usted (por ejemplo, la de convencerlo), (iv) con una evaluación particular de sus probabilidades (por ejemplo, algunas), y (v) con indicación de una actitud particular (por ejemplo, pesaroso); ahora bien, todas esas opciones son fuertemente indeterminantes: si utilizamos una red de modos de representación, como en la teoría de sistemas, se les puede considerar como pautas complejas de restricción interna entre las diversas subredes; pero casi no tienen efecto en los significados ideacionales, en el *contenido* de aquello de que debe convencérsele a usted, que puede ser que la Tierra es plana, que Mozart fue un gran compositor o que yo tengo hambre. Similarmente, los significados ideacionales no determinan los significados interpersonales, pero existe un grado considerable de indeterminación *dentro* del componente ideacional: el tipo de proceso al que escojo referirme, los participantes en el proceso, las taxonomías de cosas y propiedades, las circunstancias de tiempo y espacio, y la lógica natural que vincula a todo eso.

2.3 Componentes funcionales y estructura gramatical

Hasta aquí, he venido considerando la cuestión desde un punto vista semántico. Ahora supóngase que adoptamos un segundo enfoque, desde un punto de vista lexicogramatical, "desde abajo", por decirlo así. En la interpretación del sistema lexicogramatical, nos encontramos ante un problema distinto, a saber, el de explicar los distintos *tipos de estructura* que se encuentran en ese nivel. La consideración de dicho problema cae fuera del campo que nos hemos fijado aquí; pero, cuando lo consideramos, descubrimos que los diversos tipos de estructura gramatical se vinculan a esos componentes semánticos de una

manera sistemática. Cada tipo de significado suele realizarse como un tipo de estructura particular; por tanto, en la codificación de un texto, cada componente de significado hace su aportación al resultado estructural, pero es una aportación que lleva en sí el sello de ese modo particular de significación, lo que resumiríamos de la manera siguiente (véase Halliday, 1977):

Componente semántico	*Tipo de estructura gramatical mediante la que se realiza típicamente*
1 ideacional:	
(a) experiencial	constitutiva (segmentaria)
(b) lógico	recursiva
2 interpersonal	prosódica
3 textual	culminativa

2.4 Componentes funcionales y contexto social

En tercer lugar, podemos abordar la cuestión "desde abajo", desde la perspectiva del lenguaje y del orden social, en lo que yo he llamado el nivel de "semiótica social". Cuando investigamos la relación entre el lenguaje y el contexto social, descubrimos que, una vez más, los componentes funcionales del sistema semántico proporcionan la clave. Ya vimos que estaban vinculados a los distintos tipos de estructura gramatical; también hay una relación sistemática entre ellos y la estructura semiótica de la situación verbal. Eso es, en parte, lo que da validez a la noción de situación verbal.

Supongamos que el sistema social (o la "cultura") puede representarse como una construcción de significados: como un sistema semiótico. Los significados que constituyen el sistema social se intercambian mediante una diversidad de modos o conductos, uno de los cuales es el lenguaje; aunque desde luego no el único: existen muchos otros modos semióticos. Dada esa perspectiva de semiótica social, un "contexto social" (o "situación", en términos de la teoría situacional) es una construcción temporal o una instantización de significados del sistema social. Un contexto social es una estructura semiótica que podemos interpretar en términos de 3 variables: un "campo" de proceso social (lo que está sucediendo), un "tenor" de relaciones sociales (quiénes toman parte) y un "modo" de interacción simbólica (cómo se intercambian los significados). Si nos limitamos al lenguaje, esta última categoría de "modo" se refiere al papel que el lenguaje desempeña en la situación de que se trata.

Como se ha dicho con anterioridad, esos componentes del contexto se vinculan sistemáticamente a los componentes del sistema semántico; y, una vez más, dado que el contexto es una construcción semiótica, dicha relación puede considerarse como un nexo de realización. Los significados que constituyen el contexto social *se realizan* mediante selecciones en el potencial del significado del lenguaje; resumiendo:

Componente del contexto social	*Componente semántico-funcional mediante el que se realiza típicamente*
1 campo (proceso social)	experiencial
2 tenor (relación social)	interpersonal
3 modo (modo simbólico)	textual

En otras palabras, el sistema lingüístico se organiza de tal manera que el contexto social sirve para predecir el texto; eso es lo que hace posible que cualquier miembro haga las predicciones necesarias respecto de los significados que se intercambian en cualquier situación que encuentra. Si llegamos a una reunión, podemos sintonizarla rápidamente porque captamos el campo, el tenor y el modo de la situación y al punto nos formamos una idea de lo que se puede estar diciendo; de ese modo sabemos qué configuraciones semánticas –qué registros– se necesitarán probablemente para que nosotros participemos. Si no lo hiciéramos, no habría comunicación, puesto que sólo una parte de los significados que tenemos que entender se realizan explícitamente en las expresiones, los demás no se realizan: quedan fuera o, más bien (metáfora más satisfactoria), quedan fuera de foco. Logramos intercambiar significados porque tenemos acceso a la estructura semiótica de la situación a partir de otras fuentes.

3. El lenguaje como semiótica social

3.1 Variación y significado social

La distinción entre lenguaje como sistema y lenguaje como institución es importante para la investigación de los problemas del lenguaje y la sociedad; pero en realidad, éstos son 2 aspectos de una serie de fenómenos más general, por lo que al interpretar el "orden lingüístico" necesitamos reunirlos una vez más.

La teoría de la variación da un paso significativo en ese sentido. Hemos dicho que una de las características del lenguaje como *institución* es que es variable: grupos distintos de hablantes o los mismos hablantes en el desempeño de distintas funciones utilizan dialectos o registros distintos, pero eso no implica que no haya variación en el *sistema*. Algunos lingüistas lo negarían y explicarían toda variación institucionalmente, otros (yo entre ellos) argumentarían que esto último equivale a establecer una distinción demasiado rígida entre el sistema y la institución, y afirmarían que una de las principales realizaciones de la dialectología social ha consistido en demostrar que la variación de tipo dialectal es una característica normal del habla individual, al menos en algunas comunidades, pero posiblemente en todas ellas. En ciertos contextos del lenguaje, un hablante escogerá, con cierta probabilidad, una entre una pequeña serie de variantes, todas las cuales son equivalentes en el sentido de que son realizaciones alternativas de la misma configuración de nivel superior. Las condiciones que determinan dicha posibilidad pueden ser lingüísticas, sociales o una combinación de ambas. Para conocer las probabilidades de que un hablante particular pronuncie cierta variante (por ejemplo [t], alto o cero glótico) en cierto lugar de la cadena verbal (digamos en la última palabra), consideramos el producto de los efectos condicionantes de una serie de variables como: ¿es la palabra lexicológica o estructural? ¿Empieza la palabra siguiente con vocal? ¿Es temática la frase? ¿Está enojado el hablante? Y, ¿es su padre miembro de la clase trabajadora? (Lo cual desde luego, es una caricatura, pero da una idea fiel del modo en que ocurren las cosas.)

De ese modo, la variación que reconocemos primeramente en tanto que propiedad del lenguaje como institución (en forma de variación *entre* hablantes, de tipo dialectal), empieza por aparecer como extensión de la variación que es propiedad del sistema. Un "dialecto" es entonces sólo una suma de variantes que muestran una fuerte propensión a concurrir. Desde esa perspectiva, se hace que la variación dialectal sea no tanto consecuencia de la estructura social sino resultado de la naturaleza inherente del propio lenguaje; pero eso es parcial. En última instancia, el sistema lingüístico es producto del sistema social y, desde ese punto de vista, la variación de tipo dialectal *en* un individuo constituye un caso especial de variación *entre* individuos, y no a la inversa. Sin embargo, lo importante es que no haya división tajante entre esa llamada variación "sociolingüística" condicionada internamente, que se encuentra en el habla de un individuo *porque* es una propiedad del lenguaje como institución, y la variación condicionada sólo internamente que se produce en una parte determinada del sistema lingüístico (por ejemplo, la alternación morfofonémica). Los medios condicionantes pueden ser de cualquier tipo; en última instancia, no hay discontinuidad entre fenómenos aparentemente diversos como (i) no seleccionar [?] [t] antes de una consonante y (ii) no seleccionar [?] [t] ante un rey; lo cual explica cómo es que toda variación sea potencialmente significativa: cualquier serie de posibilidades puede (pero no tienen que) ser portadora de información y de valor sociales.

3.2 Lenguaje y realidad social

Por encima y más allá del "lenguaje como sistema" y del "lenguaje como institución" está el concepto unificador y más general que he llamado "lenguaje como semiótica social": el lenguaje en el contexto de la cultura como sistema semiótico.

Consideremos el modo en que un niño construye su realidad social. Mediante el lenguaje como sistema –su organización en niveles de codificación y en componentes funcionales– el niño construye un modelo del intercambio de significados y aprende a constituir las relaciones interpersonales, los fenómenos experienciales, las formas de naturaleza lógica y los modos de interacción simbólica en patrones coherentes de contexto social. Lo hace desde muy pequeño; a decir verdad, eso es lo que le permite aprender la lengua convenientemente: ambos procesos se desarrollan al mismo tiempo.

Mediante el lenguaje como institución –su variación en dialectos y registros– el niño construye un modelo del sistema social. Lo cual viene poco después de su aprendizaje de la gramática y la semántica (compárese con la interesante sugerencia de Sankoff [1974] de que algunos patrones que al principio se aprenden como categóricos posteriormente se modifican para ser variables), aunque en esencia forme parte de un único proceso unitario de desarrollo del lenguaje. En los términos más generales, a partir de la variación dialectal el niño aprende a construir los patrones de jerarquía social, y a partir de la variación del tipo de "registro" adquiere un sentido de la estructura del conocimiento.

De ese modo, si bien representa la realidad de forma *referencial*, mediante sus palabras y sus estructuras, el lenguaje también representa la realidad metafóricamente mediante su propia forma externa e interna. (1) La organización funcional de la semántica simboliza la estructura de la interacción humana (la semiótica de los contextos sociales, como hemos señalado anteriormente). (2) La variación dialectal y la "diatípica" (el registro) simbolizan respectivamente la estructura de la sociedad y la estructura del conocimiento humano. Pero, como el lenguaje deviene metáfora de la realidad, también, mediante el mismo proceso, la realidad deviene metáfora del lenguaje. Toda vez que la realidad es una construcción social, sólo se le puede construir me-

diante un intercambio de significados; por consiguiente, los significados son considerados constituyentes de la realidad. Esa, al menos, es la conclusión natural para esta época, en que el intercambio de información tiende a sustituir el intercambio de bienes y servicios como modo primordial de acción social. Mediante una lingüística sociológica deberíamos poder alejarnos de esa perspectiva y llegar a una interpretación del lenguaje mediante la comprensión de su lugar en la evolución a largo plazo del sistema social.

3.3 Consideraciones metodológicas

En años recientes, entre los lingüistas ha sido habitual representar el lenguaje en términos de reglas.

Al estudiar el lenguaje y el sistema social, es importante trascender esa limitación e interpretar el lenguaje, no como un conjunto de reglas sino como un *recurso.* He utilizado el término "potencial de significado" para caracterizar el lenguaje de esa manera.

Cuando enfocamos nuestra atención en los procesos de la interacción humana, vemos ese potencial de significado en acción. En los contactos microsemióticos de la vida cotidiana encontramos personas que dan una utilización creadora a sus recursos de significación y que durante ese proceso los modifican continuamente. Por consiguiente, en la interpretación del lenguaje lo que necesitamos no es la estructura sino el *sistema.* La lingüística más reciente se ha orientado hacia la estructura (puesto que la estructura es lo que las reglas describen); con la noción de sistema podemos representar el lenguaje como un recurso, en términos de las opciones de que se dispone, de la vinculación entre esas opciones y de las condiciones que afectan el acceso a ellas. Podemos vincular dichas opciones a contextos sociales reconocidos y significativos mediante la utilización de redes semánticas; además, podemos investigar cuestiones como la influencia de diversos factores sociales en los significados que intercambian padres e hijos. Los datos son los hechos observados del "texto en situación": lo que la gente dice en la vida real, sin descontar lo que cree que podría decir y lo que cree que debería decir (o, mejor dicho, lo que *quiere decir,* puesto que decir es solamente una manera de significar); no obstante, con el fin de interpretar lo que se observa, tenemos que vincularlo al sistema: (i) al sistema lingüístico, al que luego ayuda a explicar, y (ii) al contexto social, y, mediante él, al sistema social.

Después de un período de intenso estudio del lenguaje como construcción filosófica idealizada, los lingüistas han convenido en tomar en cuenta el hecho de que las personas se hablan entre sí. Con objeto de resolver problemas puramente internos de su propia historia y de su propia estructura, el lenguaje, polvoriento, ha tenido que ser retirado de su caja de cristal y puesto nuevamente en un entorno vivo: en un "contexto de situación", según palabras de Malinowski; pero una cosa es tener un componente "socio-" (es decir, la vida real) en la explicación de los hechos del lenguaje, y otra cosa muy distinta es buscar explicaciones que vinculen el sistema lingüístico al sistema social, y de ese modo, trabajar en favor de alguna teoría general del lenguaje y de la estructura social.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
SCIENTIOR EST SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

Quinta Parte

LA SOCIOLINGÜÍSTICA Y LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST OMNIUM SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

XI. ASPECTOS SOCIOLINGUÍSTICOS DE LA EDUCACIÓN EN MATEMÁTICAS

1. El desarrollo de los lenguajes

1.1 La noción de un lenguaje "desarrollado"

El aspecto más notable de lenguaje humano quizás sea la gama de propósitos a los que sirve, la variedad de cosas distintas que la gente hace que el lenguaje logre para ella; la interacción fortuita en el hogar y en la familia, la educación de los niños, las actividades de producción y de distribución como el mercadeo y las funciones más especializadas como las de la religión, la literatura, el derecho y el gobierno: todas ellas pueden ser cubiertas fácilmente por una persona en una charla de un día.

Un lenguaje "desarrollado" puede definirse como aquel que se utiliza libremente en todas las funciones a las que el lenguaje sirve en la sociedad de que se trate. Correspondientemente, un lenguaje "no desarrollado" sería aquel que sólo sirviera a algunas de esas funciones y no a todas ellas; lo que equivale a interpretar el desarrollo del lenguaje como un concepto funcional, vinculado al papel de un lenguaje en la sociedad en que se habla.

En la isla caribeña de Sint Maarten, la lengua materna de los habitantes es el inglés; no obstante, la educación y la administración se imparten en neerlandés; normalmente, el inglés no se utiliza en esos contextos. En Sint Maarten, el inglés es una lengua no desarrollada; a los isleños les parece difícil concebir que los procesos intelectuales y administrativos serios tengan lugar en inglés. Desde luego, están perfectamente conscientes de que el inglés se utiliza para todas esas funciones en Gran Bretaña, Estados Unidos y otros países, pero no pueden aceptar que el inglés sencillo que ellos hablan (aunque dialectalmente sea de un tipo enteramente "estándar" que entienden con facilidad los hablantes del exterior) sea el mismo idioma que el inglés en su aspecto nacional o internacional.

Del mismo modo, el inglés en la Inglaterra medieval no era un idioma desarrollado, dado que muchas de las funciones sociales del lenguaje en la comunidad sólo podían realizarse en latín o en francés.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST OMNIUM
FUNDADA EN 1620
QUITO

Como es natural, los miembros de una sociedad suelen conceder un valor social a sus lenguajes, de acuerdo con su grado de desarrollo. Un lenguaje "desarrollado", que se utiliza en todas las funciones para las que el lenguaje sirve en la sociedad, suele ocupar una posición superior, en tanto que a un lenguaje no desarrollado se le concede una posición muy inferior, incluso entre aquellos que lo hablan como lengua materna.

1.2 La noción de registro

Por consiguiente, la noción de "desarrollo de un lenguaje" significa enriquecer su gama de funciones sociales, lo cual se logra desarrollando nuevos registros.

Un registro es, junto con las palabras y las estructuras que lo expresan, una serie de significados adecuada para una función particular del lenguaje. Podemos hablar de un "registro matemático" en el sentido de los significados que pertenecen al lenguaje de las matemáticas (esto es, de la utilización del lenguaje natural de las matemáticas: no de las matemáticas en sí) y que un lenguaje debe expresar para que se le utilice con propósitos matemáticos.

Toda lengua encierra algunos significados matemáticos en su estructura semántica: maneras de contar, medir, clasificar y así sucesivamente. Esos significados en sí no bastan para constituir el componente del lenguaje natural de las matemáticas en su sentido disciplinario moderno, ni para satisfacer las necesidades de la educación en matemáticas de las escuelas de segunda enseñanza y las universidades; pero servirán como punto de partida para el aprendizaje inicial de los conceptos matemáticos, especialmente si la enseñanza se hace de acuerdo con los antecedentes sociales del que aprende. El desarrollo de un registro matemático es, en última instancia, sólo cuestión de grado.

Lo que constituye un registro son los significados, incluso los estilos de significación y los modos de argumentación, más que las palabras y las estructuras como tales. Con el fin de expresar nuevos significados, podría ser necesario inventar nuevas palabras, pero existen muchos modos distintos en que un lenguaje puede incorporar nuevos significados, e inventar nuevas palabras es apenas uno de ellos. No debe considerarse un registro matemático como algo integrado únicamente por la terminología ni el desarrollo de un registro simplemente como un proceso de adición de nuevas palabras.

1.3 Desarrollo de un registro de matemáticas

Inevitablemente, el desarrollo de un nuevo registro de matemáticas implicará la introducción de nuevos "nombres de cosas": maneras de referirse a

nuevos objetos o a nuevos procesos, propiedades, funciones y relaciones. Hay varios modos de lograrlo:

(i) Reinterpretando las palabras existentes. Algunos ejemplos del inglés de matemáticas son: *set* [conjunto], *point* [punto], *field* [campo], *row* [hilera], *column* [columna], *weight* [peso], *stand for* [representar], *sum* [suma], *move through* [pasar por], *even* [par] (número), *random* [azar].

(ii) Creando nuevas palabras a partir de la existencia de palabras nativas. Este proceso no ha desempeñado un papel muy importante en la creación de registros técnicos en inglés (un ejemplo temprano de él es *clockwise* [en el sentido de las manecillas del reloj]), pero recientemente se ha visto favorecido con palabras como *shortfall* [deficiencia], *feedback* [retroalimentación], *output* [producción] .

(iii) Tomando palabras de otro idioma. Ese ha sido el método más favorecido en inglés técnico. Algunos ejemplos matemáticos incluyen *degree* [grado], *series* [serie], *exceed* [exceder], *substract* [restar], *multiply* [multiplicar], *invert* [trasponer], *infinite* [infinito], *probable* [probable].

(iv) "Calcando": creando nuevas palabras a imitación de otro idioma. Lo cual es raro en inglés moderno, aunque sea una característica normal de muchas lenguas; se utilizaba en inglés antiguo para traducir términos latinos, por ejemplo *almighty* calcado de *omnipotents.* (En latín, *omnipotents* está formado de *omni-* que significa "todo" y de *potens* que significa "poderoso"; de acuerdo con ese modelo se acuñó la palabra inglesa *all-mighty,* en la actualidad se escribe *almighty.)*

(v) Inventando palabras totalmente nuevas. Lo cual sucede pocas veces; casi el único ejemplo en inglés es *gas,* palabra acuñada de la nada por un químico holandés a principios del siglo XVIII.

(vi) Creando "locuciones". No existe división clara alguna entre las locuciones, en el sentido de frases o de estructuras más largas, y las palabras compuestas. Expresiones como *right-angled triangle* [triángulo rectángulo], *square on the hypotenuse* [cuadrado de la hipotenusa], *lowest common multiple* [mínimo común múltiplo] son ejemplos de términos técnicos del inglés de matemáticas que deben clasificarse como locuciones y no como palabras compuestas.

(vii) Creando nuevas palabras a partir de la existencia de palabras no nativas. En la actualidad ese es el procedimiento más típico en los idiomas europeos contemporáneos para la creación de nuevos términos técnicos; palabras como *parabola, denominator, binomial, coefficient, thermodynamic, permutation, approximation, denumerable, asymptotic, figurate* no están tomadas ni del griego ni del latín: no existían en esas lenguas, están hechas en inglés (y en francés, en ruso y en otras lenguas) a partir de elementos de la existencia de palabras griegas y latinas.

Toda lengua crea nuevos nombres de cosas, pero no todas las lenguas lo hacen del mismo modo. Algunos idiomas (como el inglés y el japonés) favorecen la adopción; otros (como el chino) prefieren copiar. Pero todos tienen más de un modo de crear palabras; con frecuencia se adoptan modos distintos con propósitos distintos; por ejemplo: determinado método puede ser típico para palabras técnicas y otro para palabras no técnicas. No hay base para afirmar que un método sea mejor que otro, pero es importante descubrir el modo en que los hablantes de una lengua determinada se las arreglan para crear nuevos términos cuando se ven en la necesidad de hacerlo. El lingüista indio Krishnamurthi (1962) ha estudiado el modo en que, al enfrentarse a nuevas máquinas y nuevos procesos, las comunidades de agricultores, pescadores y obreros textiles hablantes del telugu construyen los términos que les son necesarios para hablar de ellos.

Las sociedades no son estáticas y los cambios en las condiciones materiales y sociales dan lugar al intercambio de nuevos significados. Lo más importante respecto de la creación de vocabulario mediante procedimientos naturales es que dicha creación es de extremo abierto: siempre se pueden agregar nuevas palabras. No hay límite al número de palabras de una lengua y siempre hay algunos registros en expansión. Los creadores de lenguaje tienen la responsabilidad especial de crear nuevos elementos del vocabulario no sólo adecuados en sí sino que también señalen el camino para la creación de otros elementos.

1.4 Aspectos estructurales

Mas la introducción de nuevo vocabulario no es el único aspecto del desarrollo de un registro. Los registros como el de matemáticas, o el de la ciencia y la tecnología, también implican nuevos estilos de significación, maneras de desarrollar un argumento y de asociar elementos existentes en nuevas combinaciones.

En ocasiones, dichos procesos exigen nuevas estructuras, por lo que hay casos de innovación estructural que tienen lugar como parte del desarrollo de un registro científico; sin embargo, en su mayor parte, el desarrollo se produce no mediante la creación de estructuras enteramente nuevas (algo que resulta extremadamente difícil hacer de manera deliberada), sino poniendo de relieve estructuras que ya existían pero que eran especializadas o raras. Ejemplos de ese fenómeno tomados del inglés pueden verse en expresiones como "signal-to-noise ratio" [relación de señal a ruido], "the sum of the series to *n* terms" [la suma de la serie hasta el enésimo término], "the same number of mistakes plus or minus" [más o menos, el mismo número de errores], "each term is one greater than the term which precedes it" [cada término es mayor en una unidad que el término que lo precede], "a set of terms each of which stands in a constant mathematical relationship to that which precedes it" [una serie de términos cada uno de los cuales se encuentra en una relación matemática constante con el que le precede]. A éstos podemos compararlos con nuevas formas de la expresión cotidiana como "it was a non-event" ("no ocurrió nada importante"), derivadas de registros técnicos aunque se utilicen en contextos no técnicos.

En una lengua no hay línea divisoria tajante entre el vocabulario y la gramática. Lo que en una lengua se expresa mediante la elección de palabras, en otra (o en la misma lengua en otra ocasión) puede expresarse mediante la elección de una estructura. La "apertura de extremo" mencionada con anterioridad es una propiedad de la lexicogramática en general. Hay indefinidamente muchos significados y combinaciones de significados por expresar de uno u otro modo con el médium de las palabras y las estructuras de una lengua, y a ellos siempre pueden agregarse otros. Ello es un reflejo del potencial total que posee toda la lengua, cada cual a su propia manera.

En el pasado, el desarrollo lingüístico tuvo lugar lentamente, mediante procesos más o menos naturales ("más o menos" naturales porque, al fin y al cabo, son efectos de los procesos sociales) que tenían lugar durante un largo período de tiempo. Al inglés le llevó 300 ó 400 años desarrollar sus registros de matemáticas, de ciencia y de tecnología, que todavía continúan desarrollándose; sin embargo, en la actualidad, a un lenguaje ya no le basta avanzar de esa manera indolente, el proceso debe acelerarse. Se espera que los desarrollos que en inglés o en francés tomaron siglos ocurran en 10 años o en un año, o, a veces, en un mes; lo cual exige un alto grado de desarrollo lingüístico planeado. No todo aquel que participa en esa tarea está siempre consciente de la amplia gama de distintos recursos por medio de los cuales la lengua puede crear nuevos significados, ni del modo en que el lenguaje en el que él mismo trabaja lo ha hecho en el pasado; pero hoy en día hay una comprensión más general del hecho de que *todos* los lenguajes humanos poseen el potencial de ser desarrollados con *todos* los propósitos que la sociedad y el cerebro humanos puedan concebir.

2. Diferencias y "distancia" entre lenguajes

2.1 Los lenguajes difieren en los significados en que hacen énfasis

El principio al que acabamos de referirnos es de importancia fundamental, a saber: la de que todos los lenguajes humanos poseen el mismo potencial de desarrollo como vehículos para las matemáticas, la ciencia y la tecnología o, a decir verdad, para cualquiera otra cosa.

Lo anterior no implica que todos los lenguajes sean idénticos en los significados que expresan ni que el "desarrollo lingüístico" sea cuestión de tapar hoyos, de agregar una serie determinada de nuevos significados a algún inventario que ya esté allí. Los lenguajes difieren en sus significados, como difieren en sus palabras, en sus estructuras y en sus sonidos; además, las diferencias se fundamentan tanto en las unidades básicas (de significado, de forma y de sonido) como en la manera en que dichas unidades se combinan.

Hay muchos ejemplos de diferencias de significado entre lenguajes; los que se citan con mayor frecuencia suelen provenir de ciertas áreas semánticas particulares, como las del color y del parentesco; por consiguiente, es importante subrayar que esas diferencias no implican distintos modos de percepción o de pensamiento. Uno de los aspectos más variables de la semántica es el color; existen innumerables maneras de dividir el espectro cromático. El hecho de que el inglés tenga sólo la palabra *blue* para designar toda la gama de azul cielo, azul rey, azul pavo real, azul marino, índigo, etc., no significa que un niño inglés no pueda distinguir esos colores; quizás no posea nombre para ellos, pero ese es un asunto enteramente distinto. Lo mismo es válido para cualquiera otra lengua. Si se dice que una lengua "no distingue entre el verde y el azul", significa simplemente que tiene un término de color que cubre cuando menos una parte de la gama cromática que en inglés se llama "verde" y "azul"; no significa que los hablantes de esa lengua tengan una percepción distinta de los colores.

Similarmente, el inglés sólo tiene la palabra "cousin" para designar una gran variedad de parentescos: la hija o el hijo de la madre o del padre, de la hermana o del hermano, para citar sólo los más cercanos, lo que no significa que un hablante del inglés no pueda designar por separado a sus familiares; simplemente significa que la semántica del parentesco, que difiere apreciablemente de una lengua a otra, tiene poco que ver con las relaciones biológicas. Más bien refleja la estructura social, pero ni siquiera con una correspondencia exacta.

Muchos idiomas tienen la misma palabra para "ayer" y para "mañana", lo cual no significa que sus hablantes no puedan distinguir entre lo que ya ha ocurrido y lo que todavía está por ocurrir.

Lo anterior puede resumirse de la manera siguiente: las lenguas poseen patrones distintos de significado, "sistemas semánticos" distintos, según la terminología de los lingüistas. Ésos son importantes para los modos en que sus hablantes actúan entre sí; no en el sentido de que determinen los modos en que los miembros de la comunidad *perciben* el mundo que los rodea, sino en el sentido de que determinan lo que los miembros de la comunidad *entienden*. Cada lengua posee sus propios modos de significación característicos, cosas que pone de relieve, que asocia entre sí y que *tiene* para expresar (en condiciones especificables) en tanto que en otra lengua son simplemente extras optativos. Por ejemplo, algunas lenguas (una de ellas el inglés) exigen atención al tiempo en que ocurre un suceso, si es pasado, presente o futuro respecto de algún punto de referencia (inicialmente el momento del habla), en tanto que otras (entre ellas el chino) se preocupan por la terminación del suceso y por si su significación radica en el propio suceso o en sus consecuencias. Toda lengua es perfectamente capaz de verbalizar el sistema de tiempos del otro tipo, pero el sistema no lo *necesita*, además de que hacerlo con frecuencia implica circunlocuciones y modos de expresión relativamente inhabituales. De ahí que, aunque los hablantes de ambos tipos de lenguas tengan la misma *percepción* de los acontecimientos, prestan *atención* a características distintas de ellos y, de ese modo, construyen un marco un tanto distinto para la sistematización de la experiencia.

Lo importante de la cuestión es que podemos preguntar *qué* ideas matemáticas se pueden comunicar con mayor facilidad cuando el médium de la educación en matemáticas es tal o cual idioma en particular. Los conceptos de número, taxonomía, volumen, peso y densidad, de grupos y series, y así sucesivamente, pueden ser puestos de relieve de maneras distintas en la semántica de idiomas distintos, por lo que una de las áreas de investigación importantes en cualquier idioma es encontrar el modo de explotar mejor sus recursos semánticos como base para la enseñanza de las matemáticas.

2.2 Algunas observaciones acerca de la "distancia"

El concepto de "distancia" lingüística –la noción del punto hasta el cual se dice que se aparta cualquier par de lenguas– depende en parte de consideraciones lingüísticas ("el lenguaje como sistema") y en parte de consideraciones sociolingüísticas ("el lenguaje como institución"). Sociolingüísticamente, en términos de posición y de funciones, podemos reconocer una serie que empieza por el lenguaje de vecindario, pasa por los lenguajes locales, regionales y nacionales y termina en un lenguaje internacional, por lo que es obvio que la mayor distancia sociolingüística es aquella que separa un lenguaje de vecindario de un lenguaje internacional.

Lingüísticamente, la "distancia" es más difícil de medir; es un concepto que, hasta ahora, ha sido en gran parte intuitivo, aunque se le reconozca de manera casi universal. Existe un principio general, de acuerdo con el cual las lenguas pertenecientes a la misma región cultural suelen ser semejantes en los significados (y con frecuencia también en los sonidos) que emplean. Dicha semejanza no depende de ninguna relación histórica o genética entre las lenguas de que se trate; el África Oriental, la India y el sudeste asiá-

tico proporcionan ejemplos de ese fenómeno, que es conocido como "afinidad de área".

Para los educadores, la importancia de lo anterior radica en que generalmente es más fácil pasar de la lengua materna a una lengua de la misma área cultural que a una lengua culturalmente distante, puesto que la primera posiblemente sea mucho más próxima en sus modos de significación. (También puede ser más próxima en sus estructuras, pero eso no es en modo alguno un caso tan general.) Una persona tiene más probabilidades de alcanzar un elevado grado de capacidad en una lengua vinculada por el área a su lengua materna que en una lengua que no comparta dicha afinidad.

2.3 La unicidad de la lengua materna

Hay distintas opiniones respecto de la unicidad de la lengua materna. Indudablemente es cierto que mucha gente adquiere una segunda e incluso una tercera o cuarta lengua con un nivel de capacidad que no se distingue del alcanzado en su lengua materna, sobre todo cuando dichas lenguas pertenecen a la misma área cultural.

Por otra parte, es cierto que, para muchísima gente, incluso para aquella que regularmente utiliza más de una lengua, ninguna lengua sustituye completamente a la lengua materna. Ciertos tipos de habilidad parecen ser particularmente difíciles en la adquisición de una segunda lengua, entre ellas, las siguientes quizás sean las más importantes en un contexto educativo:

(i) Decir lo mismo de distintas maneras. Uno de los grandes recursos de un maestro consiste en poder alterar la expresión de lo que dice al tiempo que mantiene el significado lo más cercanamente posible. Con suma frecuencia, un alumno que ha tenido dificultad en entender algo lo comprenderá rápidamente cuando se expresa de manera distinta; también con frecuencia, un maestro que se ve obligado a enseñar en una lengua distinta de su lengua materna sólo dispone de una manera de decir algo.

(ii) Vacilar y no decir gran cosa. La vacilación es una manera de mantener abierto el canal de comunicación mientras se piensa lo que se va a decir a continuación; ligado muy estrechamente está lo que podríamos llamar "parloteo" (si a éste pudiera permitírsele funcionar como término técnico), que consiste en dejar fluir las palabras sin decir prácticamente nada. Tanto lo uno como lo otro tienen importantes funciones sociales, que no lo son menos en el aula; ambos resultan sumamente difíciles de lograr en una segunda lengua.

(iii) Predecir lo que la otra persona va a decir. Lo cual resulta mucho más fácil en nuestra propia lengua; pero, para un buen aprendizaje, es esencial que el alumno pueda predecir en cualquier momento gran parte de lo que el maestro va a decir a continuación. El hecho de que la gente sea capaz de comunicarse y de intercambiar significados depende de esa habilidad.

(iv) Agregar nuevas capacidades verbales (aprender nuevas palabras y nuevos significados) mientras se habla y se escucha. Al hablar y escuchar, siempre oímos nuevos significados, cosas que nunca antes habíamos oído. En nuestra lengua materna continuamente procesamos esos elementos nuevos, sin pensarlo, en una segunda lengua; con frecuencia resulta difícil continuar actuando de manera recíproca (hablando y escuchando) mientras se aprenden al mismo tiempo cosas nuevas; cada uno de esos tipos de actividad suele exigir toda nuestra atención.

No sugerimos que jamás se puede aprender a hacer esas cosas en una segunda lengua: muchas personas en el mundo las hacen de manera enteramente satisfactoria; sin embargo, hay grandes cantidades de niños a los que se educa con el médium de una segunda lengua –y de maestros que tratan de enseñarles– y que no han dominado esas habilidades esenciales.

3. Relación entre las matemáticas y el lenguaje natural

3.1 Los conceptos matemáticos y sus nombres

¿Cómo nos las arreglamos en cuanto al aprendizaje de conceptos matemáticos y de sus nombres? Un niño empieza a formar conceptos matemáticos muy precozmente en la vida. A continuación damos el ejemplo de Nigel, un niño de habla inglesa: a la edad de 20 meses, Nigel había aprendido el nombre del número 2, que podía utilizar muy correctamente en expresiones como "2 libros", "2 autos" y así sucesivamente. Cierto día, tomó un autobús de juguete en una mano y un tren de juguete en la otra: "2 chufa", dijo entusiasmado, utilizando su palabra infantil para designar al tren, lo cual no pareció muy correcto, de modo que el niño volvió a probar: "2 ... 2 ... 2 ...", prosiguió, tratando de encontrar las palabras correctas; pero el problema superaba su capacidad y Nigel se dio por vencido. Aquél fue un intento precoz por clasificar, por encontrar un género superior al que pertenecieran ambos objetos; fracasó, frustrado por la lengua inglesa, que no posee palabra cotidiana alguna para el género de vehículos de ruedas, pero el hecho de que el niño lo hubiese

intentado y que hubiera comprendido que había fracasado demostró que había captado el principio esencial.

Nigel tenía un buzón, con algunos hoyos a cada una de cuya ranuras correspondía una pieza de una forma determinada: una estrella, un triángulo, un círculo, y así sucesivamente; pronto aprendió a echarlas todas correctamente, luego de lo cual preguntó los nombres de todas las formas. No quedó satisfecho hasta que no conoció los nombres de cada una de ellas.

El día en que cumplió 2 años recibió un tren de madera y un juego de piezas acanaladas, algunas rectas y otras curvas, que se podían ensamblar para hacer una vía férrea; cuando aprendió a unirlas, experimentó con diversos arreglos, que gradualmente aumentaron en complejidad en el transcurso de los 2 años siguientes. También preguntó los nombres de aquellas figuras, pero al descubrir que en aquel caso no los había (o no había nombres que sus padres supieran), Nigel empezó a inventar nombres por sí solo; dichos nombres tenían formas como "cruse-way" [vía de botellita], "shockle-way", "dee-way" y cosas por el estilo, con lo que el niño demostraba que había dominado los principios de acuerdo con los cuales se forman nombres en inglés.

Los ejemplos anteriores demuestran que un niño tiene una tendencia natural a organizar su entorno de manera sistemática (lo que en esencia es una operación matemática) y a hacer uso del lenguaje para lograrlo, incluso si tiene que crear por sí mismo el lenguaje necesario. Desde luego, los niños difieren considerablemente en los aspectos de su entorno que más les interesan y es obvio que algunos de ellos tienen ventaja a causa de la amplia gama de experiencias a que tienen acceso, pero la mayoría de los niños crece en medios en que hay mucho con que hacer trabajar su cerebro, por lo que sería un error considerar que una vida rural con artefactos fabricados por el hombre no ofrece bases para un aprendizaje sistemático. Por ejemplo, el medio puede contener unas cuantas formas geométricas simples, pero conocer la distancia y el terreno puede resultar extremadamente importante.

Lo que más importa a un niño es cuánto se habla a su alrededor y hasta qué punto se le permite participar y se le alienta a hacerlo; hay sólidas evidencias de que cuanto más hablen, escuchen y respondan los adultos a un niño, con mayor rapidez y de manera más efectiva podrá él aprender.

3.2 Diferentes niveles de tenificación

Robert Morris (1975) observó que "el lenguaje de las matemáticas modernas está tomado en gran parte del lenguaje ordinario de la gente común"; y es cierto que, al menos en inglés, las matemáticas modernas han sido proclives a re-

definir las palabras simples en vez de acuñar palabras nuevas para sus términos técnicos. A decir verdad, allí radica parte del problema: el hecho de que un concepto como "set" [conjunto] posea una definición matemática precisa puede verse oscurecido por la simplicidad de la propia palabra.

Sea como fuere, las matemáticas "modernas" plantean al lenguaje mayores demandas que las matemáticas "tradicionales", en parte porque son relativamente no numéricas, pero quizás todavía más porque sus relaciones con otros aspectos de la vida se subrayan de manera más explícita, en tanto que, antaño, las matemáticas solían quedar enteramente aparte del resto de la experiencia de un niño.

Sin embargo, sería un error suponer que el lenguaje de las matemáticas (por lo cual se entiende el registro matemático, la forma de lenguaje natural utilizado en matemáticas y no su simbolismo matemático) es enteramente impersonal, formal y exacto; por el contrario, en él hay mucho de metáfora e incluso de poesía, de modo que es precisamente allí donde residen con frecuencia las dificultades. Expresiones como: "seis menos cuatro dos" representan modos esencialmente concretos de significación que adoptan un aspecto metafórico cuando se utilizan para expresar relaciones abstractas y formales (esto es, cuando se interpretan como "6 – 4 = 2").

Existen muchos niveles distintos de tecnificación en el lenguaje matemático; sin embargo, el lenguaje matemático y científico posee algunas características que *no* son técnicas en sí, sino que se refieren a la naturaleza de la materia y de las actividades vinculadas a ella; por ejemplo, el inglés matemático y científico muestra un alto grado de nominalización. Considérese la oración "The conversion of hydrogen to helium in the interiors of the stars is the source of energy for their immense output of light and heat" ["La conversión del hidrógeno en helio en el interior de las estrellas es la fuente de energía para su inmensa producción de luz y de calor"]. Lo cual puede volver a expresarse así: "Inside stars hydrogen is converted into helium, and from this (process? result?) they get the energy to put out an immense amount of light and heat" ["Dentro de las estrellas el hidrógeno se convierte en helio y de ese (¿proceso?, ¿resultado?) obtienen la energía para desprender una inmensa cantidad de luz y de calor"]. La segunda expresión corresponde de manera más aproximada a los modos de expresión en algunos otros idiomas. No es fácil decir si existe una razón *general*, independientemente del idioma que se utilice, para que en los registros matemáticos y científicos se prefieran los modos de expresión nominal; en todo caso, en inglés, hay razones válidas para ello, pese al hecho de que los maestros de inglés suelen oponerse (véase Halliday, 1967a y c). En inglés, las locuciones que contienen nominales poseen un potencial semántico y sintáctico mayor para

distintos énfasis y para distintas estructuras informativas, por ejemplo: "It is the conversion of hydrogen to helium that is..." ["Es la conversión del hidrógeno a helio la que..."], "What the conversion of hydrogen to helium does is to..." ["Lo que hace la conversión del hidrógeno a helio es..."], y así sucesivamente. Al mismo tiempo, la nominalización a veces oculta las ambigüedades; por ejemplo, en la oración anterior no está claro si es el *proceso* de conversión o el helio que resulta de dicho proceso lo que proporciona la energía. La forma no nominalizada de la oración nos obliga a especificarlo.

3.3 El lenguaje es una creación humana natural

Verbalizar no necesariamente implica nombrar. El lenguaje puede utilizarse para introducir un concepto o para ayudar a los niños a entenderlo, sin referirse en ningún momento del proceso al concepto por su nombre.

Fácilmente tomamos conciencia de que, en un principio, no hay necesidad de *nombrar* un concepto, lo cual no significa que permanezcamos callados mientras manipulamos objetos o hacemos cualquier cosa que se esté haciendo para facilitar el aprendizaje; por el contrario, cuanto más conversación informal se produzca entre el maestro y el alumno *acerca* del concepto, vinculada oblicuamente a él mediante todos los modos de aprendizaje disponibles en el contexto, mayor ayuda para captarlo obtiene el que aprende.

A diferencia de las matemáticas, el lenguaje no es claro ni preciso, es una creación natural humana y, como muchas otras creaciones naturales del hombre, es inherentemente confuso. Quienquiera que formalice el lenguaje natural lo hace al precio de idealizarlo a tal punto que queda difícilmente reconocible como lenguaje y tiene poca semejanza con el modo en que la gente actúa realmente entre sí al hablar.

La consecuencia de ello es que un término para un concepto matemático también puede existir como elemento en el lenguaje natural y de ese modo llevar en sí toda la carga semántica que eso implica. Allí radica una de las dificultades a que se enfrentan los que crean una terminología matemática en un lenguaje que previamente no se utilizaba con propósitos matemáticos formales. El proceso de *creación* de palabras puede acelerarse mediante la planeación y mediante el trabajo de comisiones de terminología; en cambio, el proceso mediante el cual *aumentan* los estratos de significación es natural y exige tiempo.

Sólo gradualmente, a medida que las nuevas palabras llegan a conocerse y a utilizarse en ámbitos más y más amplios de entornos verbales –en nuevas estructuras y, particularmente, en nuevas colocaciones y en nuevos argumentos– quedarán enteramente domesticadas en el lenguaje y establecerán una amplia

gama de asociaciones. Con el tiempo adquirirán los significados que están "en el aire" y eso ocurrirá incluso para los hablantes de esa lengua que no conozcan sus significados exactos como términos técnicos.

4. Posdata

Nuestra experiencia de la realidad nunca es neutra. Observar significa interpretar; la experiencia se interpreta mediante las pautas de conocimiento y los sistemas de valores que están contenidos en las culturas y los lenguajes.

En la medida en que algún campo de la experiencia esté exento de pautas y de valores, también tendrá que parecer extraño y distinto de otras formas de experiencia; presumiblemente, las matemáticas se acercan más que nada a ese punto; sin embargo, incluso la realidad matemática dista mucho de estar exenta de pautas y de valores impuestos. Por una parte, los conceptos de las matemáticas organizadas se canalizan mediante los significados matemáticos que se construyen en el lenguaje cotidiano, significados que, en última instancia, derivan a su vez de acciones y sucesos de la vida cotidiana; por otra, las idealizaciones matemáticas son en sí portadoras de valor social (los dos sentidos de "ideal" se encuentran vinculados estrechamente), más aún, las matemáticas implican hablar y es imposible hablar de algo sin canalizar actitudes y juicios interpersonales.

Quizás por esas razones existe la idea, compartida por muchos maestros y otras personas vinculadas a la educación, de que al aprendizaje se le debería hacer menos dependiente del lenguaje y, en particular, los maestros de matemáticas subrayan la importancia de aprender mediante operaciones concretas con objetos, lo cual es un paso muy positivo. Al mismo tiempo, no tiene objeto tratar de eliminar totalmente el lenguaje del proceso de aprendizaje. Más que emprender cualquier vano intento de ese tipo, deberíamos buscar maneras igualmente positivas de llevar adelante aquellos aspectos del proceso de aprendizaje que son esencialmente lingüísticos. No necesitamos deplorar la tendencia del lenguaje a imponer patrones y valores a la realidad; por el contrario, se trata de una tendencia que aquel que aprende puede utilizar en provecho propio, una vez que él y sus maestros tengan conciencia del modo en que el lenguaje funciona (y del modo en que funciona su lenguaje particular) en esos aspectos.

El cuadro 5 presenta una lista de posibles fuentes de dificultad lingüística a que se enfrenta el que aprende matemáticas. Los renglones bajo cada encabezado pueden considerarse como posibles dificultades para el que apren-

de o como factores de interés para el educador. Los encabezados correspondientes a "lingüísticos" son los distintos *tipos* de posibles malentendidos por parte del que aprende; también son los componentes del registro matemático. Un lenguaje que se utiliza con propósitos matemáticos debe desarrollar sus propios significados, junto con las palabras y las estructuras para expresarlos, lo mismo que para expresar los significados que quedan representados en la notación matemática. Ninguna lengua es inherentemente "más matemática" que otra, todas las lenguas poseen el potencial de desarrollar registros matemáticos; pero, como las lenguas difieren tanto en sus significados como en su estructura y en su vocabulario, también pueden diferir en sus caminos hacia las matemáticas y en los modos en que los conceptos matemáticos pueden enseñarse de manera más efectiva.

CUADRO 5. *Factores lingüísticos en la educación en matemáticas*

1 Lingüística ("el lenguaje como sistema")
- *a* significados ("semántica"):
  - *i* argumentos
  - *ii* unidades aisladas
- *b* palabras y estructuras ("lexicogramática"):
  - *i* oración y estructura de las frases ("sintaxis")
  - *ii* palabras ("vocabulario")
  - *iii* estructuras de palabras ("morfología")
- *c* símbolos: grado y tipo de "adaptación" entre la expresión verbal y la notación matemática

2 Sociolingüística ("el lenguaje como institución")
- *a* posición funcional del lenguaje que se utiliza como médium educativo
  - *i* general: en qué medida se utiliza en la sociedad en cuestión
  - *ii* especial, hasta qué punto se desarrollan los registros matemáticos
- *b* si la lengua que se utiliza es *distinta de* la lengua materna, sea:
  - *i* lenguaje internacional
  - *ii* lenguaje nacional
  - *iii* lenguaje regional
  - *iv* dialecto estándar, entonces:
- *c* "distancia" de la lengua materna:
  - *i* en funciones y posición
  - *ii* en visión del mundo y estilos de significación
  - *iii* en estructura interna

XII. EL CAMINO HACIA LA LECTURA Y LA ESCRITURA: PRÓLOGO A LA EDICIÓN NORTEAMERICANA*

Como el programa que dio por resultado *Breakthrough to literacy* se llamaba "Programa de Lingüística y de Enseñanza de Inglés" y como algunos de los que participábamos en él éramos lingüistas, no resultaba descabellado suponer que lo que tratábamos de desarrollar era un "enfoque lingüístico". Aceptaríamos ese marbete si pudiéramos interpretar qué significa lo que nosotros mismos entendemos por enfoque lingüístico, pero ha habido diversos "enfoques lingüísticos" de la lectura y la escritura tan distintos del modo en que nosotros los concebimos que vacilamos en aprobar esa designación. ¿En qué sentido es, entonces, *Breakthrough* "lingüístico" en su concepción? Es lingüístico en el sentido de que se basa en una comprensión y en una interpretación de lo que es el lenguaje y del papel que desempeña en nuestras vidas: en la noción del lenguaje como sistema y en la manera en que funciona o, para decir lo mismo en otras palabras, del lenguaje como "potencial de significado", ese recurso que el hombre y la mujer desarrollan durante y con el propósito de una interacción significante y significativa entre sí; lo cual nos permite situar al lenguaje en cierta perspectiva, una perspectiva que podemos compartir con un niño. Un niño que aprende su lengua materna aprende a significar, construye un potencial, un potencial de acción simbólica que en gran medida va a determinar el tipo de vida que lleve.

Entonces, el enfoque de *Breakthrough* es "lingüístico", no en el sentido de que derive de tal o cual concepción particular de la lingüística –tema cuyos lindes académicos han tendido a reducirse de manera demasiado estrecha para la mayoría de los propósitos educativos–, sino en el sentido de que se basa en una consideración seria de la naturaleza y las funciones del lenguaje. Nosotros empezamos por lo que los niños pueden hacer con el lenguaje, que ya es muchísimo para cuando van a la escuela, y por lo que todavía no pueden

* Mackay, David; Thompson, Brian y Schaub, Pamela, *Breakthrough to literacy*, Glendale, California, 1973.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR OMNIUM POTENTIOR EST SCIENTIA FUNDADA EN 1620 QUITO

pero que están aprendiendo a hacer con él, lo mismo que por lo que necesitarán aprender a hacer a fin de salir adelante en la escuela y en la vida.

Todos utilizamos el lenguaje con múltiples propósitos distintos, en una gran diversidad de contextos, y algunos de esos propósitos son tales que el lenguaje no les sirve adecuadamente en su forma hablada: necesitan la escritura. El impulso para la lectura y la escritura es funcional, como lo fue en primer lugar el impulso para aprender a hablar y a escuchar. Aprendemos a hablar porque queremos hacer cosas que no se pueden hacer de otro modo, y aprendemos a leer y a escribir por la misma razón; lo cual no significa cuidar simplemente de las cosas prácticas de la vida, como tener alimento, vestido y diversión. Los seres humanos se interesan por el mundo que los rodea no sólo como fuente de satisfacción material, sino también como algo por explorar, para reflejarse y comprender, lo mismo que para celebrar en relatos y en rimas. Para lograrlo, necesitan hablar y, más tarde o más temprano, escribir.

Fue cierto en la historia del género humano y también es cierto en la historia del individuo. Un niño aprende a hablar y a entender lo que otros hablan desde su primer año de vida; entonces empieza a intercambiar significados con la gente que lo rodea, luego viene una época en que lo que desea poder hacer con el lenguaje, los actos de significación que quiere realizar, ya no pueden ejecutarse sólo hablando y escuchando y, a partir de entonces, la lectura y la escritura cobran sentido para él. Pero si la lectura y la escritura están desvinculadas de lo que el niño quiere significar, de las exigencias funcionales que llega a presentar el lenguaje, entonces la lectura y la escritura tendrán para él poco sentido; seguirán siendo, como lo son para tantos niños, ejercicios aislados y carentes de significado. Si deseamos hablar de "disposición para la lectura", verdaderamente deberíamos interpretarla en esos términos socio-funcionales. Un niño está "dispuesto" para el médium escrito cuando empieza a utilizar el lenguaje en los marcos ecológicos en los que la escritura es adecuada.

Hay personas que dicen que los libros van de salida y que el lenguaje escrito ha dejado de ser importante, tal cual, ciertamente se equivocan: pero señalan algo válido. El lenguaje hablado vuelve una vez más por sus fueros, asumiendo de nuevo en nuestra propia sociedad el sitio de honor que ocupó en toda la historia del hombre hasta el Renacimiento europeo y que en muchas sociedades nunca ha perdido. Poco a poco, ello va reflejándose en el pensamiento y en la práctica educativos; los maestros se muestran cada vez más dispuestos a considerar seriamente el lenguaje hablado: pero, lejos de relegar el lenguaje escrito a una posición sin importancia, los cambios que vienen produciéndose proporcionan un entorno nuevo y saludable para que funcione el lenguaje escrito. Es un entorno un tanto distinto de aquel en que muchos de nosotros mismos

aprendimos a leer y a escribir, por lo que debemos estar preparados para volver a apreciar el significado de la lectura y la escritura en un mundo de televisión, cintas grabadas y de resurgimiento de la literatura oral. Pero nada de eso destruye la necesidad de leer y escribir, antes bien, crea nuevos contextos para la lectura y la escritura, con nuevas dimensiones de significación. El analfabetismo sigue siendo una forma de esclavitud: porque nuestras exigencias totales al lenguaje, tanto hablado como escrito, siguen en aumento. No es sorprendente que los países en desarrollo den máxima preferencia a lograr que los niños y los adultos aprendan a leer y a escribir.

Por el mismo motivo, cuando se piensa en ello, tampoco es sorprendente que la experiencia con *Breakthrough* haya demostrado muy claramente el valor de nuestra insistencia continua en considerar la lectura y la escritura en el contexto más general del aprendizaje de la lengua como un todo. Todavía hay cierta tendencia a aislar la lectura y la escritura como si no tuvieran nada que ver con la lengua materna, como si fueran habilidades totalmente separadas para las que el niño no poseyera ningún conocimiento previo adecuado, pero lo más importante acerca del lenguaje escrito es que es lengua, y lo más importante acerca del inglés escrito es que es inglés. Cuando la lectura y la escritura quedan divorciadas del resto de la experiencia lingüística del niño y de su experiencia en el aprendizaje lingüístico, se constituyen en tareas huecas y desprovistas de significado.

Los maestros me preguntan con frecuencia si es posible dar una explicación sucinta de la naturaleza esencial de la lengua en términos que resulten verdaderamente adecuados para el proceso educativo. No es fácil hacerlo, porque ello significa apartarse de manera muy radical de las imágenes de la lengua que se presentan en nuestros libros de texto y en el aula: apartarse no sólo de la imagen de antaño, que se enfocaba en los aspectos marginales del lenguaje y daba un panorama de lo que la lengua es realmente, tan bueno como el que un libro de etiqueta daría de lo que realmente es la vida, sino también de la imagen más moderna, que se enfoca en los mecanismos de la lengua y la reduce a un conjunto de operaciones formales. Debemos construir una imagen de la lengua que nos permita ver el modo en que la gente se comunica realmente entre sí, en que incesantemente intercambia significados y en que unos y otros ejercen acción recíproca de maneras significativas. Hasta cierto punto, cada uno de nosotros debe hacerlo para sí, por su propio esfuerzo y con referencia a su propia experiencia personal. Pero quizás sea posible obtener cierta ayuda de las ideas acerca del lenguaje con las que inconscientemente estamos de acuerdo, porque quedan contenidas en las maneras informales en que hablamos de él, que es algo que hacemos todo el tiempo.

Siempre hablamos de hablar, decimos cosas como "no quise decir eso", "no has respondido a mi pregunta" y "¿fueron esas sus propias palabras?"; y ese "lenguaje acerca del lenguaje" contiene volúmenes de conocimientos sobre la naturaleza y la función de la lengua. Dichos conocimientos, que en el oficio se conocen como "lingüística popular", son absorbidos en un nivel inconsciente en el transcurso del aprendizaje de la lengua y la cultura. Las nociones lingüísticas populares, como otras ideas populares consagradas en nuestro sistema semántico, pueden ser tremendamente erróneas, pero con frecuencia son válidas y a veces contienen verdades importantes que hemos perdido de vista en nuestra planeada sabiduría.

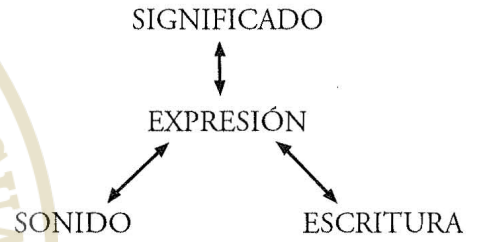
Si analizamos las concepciones previas que se hallan implícitas en nuestra habla cotidiana acerca del lenguaje, obtenemos una imagen que en ciertos aspectos resulta sorprendentemente precisa y que además lo es de maneras totalmente pertinentes para los procesos educativos. Piénsese en el concepto que queda expresado en la palabra *to mean* [significar, querer decir], en su empleo ordinario cotidiano. Se puede utilizar para la gente y para el lenguaje: "what does he mean?" [¿qué quiere él decir?], "what does that notice mean?" [¿qué significa ese aviso?]. Pero no puede utilizarse para la mayoría de las *cosas*. No preguntamos "what does your watch mean?" [¿qué significa tu reloj?], aunque bien puede preguntarse "what does your watch say?" [¿qué dice tu reloj?]. Las propiedades formales de un sistema simbólico no son específicamente humanas, pero las semánticas sí; sólo la gente puede significar, pero puede hacerlo por medios distintos de la lengua, por ejemplo, bailando o pintando, y puede investir los símbolos de significados, como en "el rojo significa alto". Por otra parte, ni siquiera la gente significa de manera consciente, por lo que no existe modo de expresar una *intención* de significar: decimos "¿qué diré?", pero no "¿qué significaré?"

Ahora bien, nuestros significados están codificados o, en terminología popular "expresados", en lo que llamamos "expresiones". Traducida a términos lingüísticos, una expresión es una estructura de oración o una estructura de cláusula, o alguna otra estructura gramatical con elementos lexicológicos ("palabras") que llenan los papeles funcionales que esa estructura define. Y nosotros tenemos plena conciencia, no porque seamos lingüistas sino porque somos personas que tienen un lenguaje, de que esa codificación de significados en expresiones no solamente es un simple proceso de igualación. Se puede "conservar el significado pero cambiar la expresión", aunque, a decir verdad, nunca se pueda "conservar el significado" totalmente cuando se haga eso; lo que entonces sucede es que se conserva un tipo de significado, pero se modifica otro.

La expresión todavía no es lo que oímos, aún tiene que codificarse de nuevo desde el principio; pero esta vez hay 2 códigos posibles, uno fónico y otro

gráfico o uno hablado y otro escrito. Una vez más, existe una rica terminología lingüística popular: sonidos y letras, pronunciación y ortografía (en el inglés tradicional, la palabra *letter* significaba "sonido verbal" lo mismo que "carta"). "¿Cómo lo pronuncias?" y "¿cómo lo escribes?" son 2 preguntas que pueden hacerse acerca de una palabra o acerca de cualquier fragmento de expresión: una palabra es simplemente el trozo de expresión del que más fácilmente adquirimos conciencia.

Por eso, nuestra lingüística popular tiene, integrado en sí, un claro concepto del lenguaje como fenómeno de 3 niveles, que es exactamente lo que es. El lenguaje consiste de significado, expresión y sonido o escritura; el modelo lingüístico popular puede representarse de la manera siguiente:



Cuando los lingüistas hablan del "sistema semántico", del "sistema lexicogramatical (o sintáctico)" y del "sistema fonológico", se refieren simplemente al significado, a la expresión y al sonido, pero considerándolos no como conjuntos de ejemplos aislados, como habitualmente hacemos al hablar de esas cosas en la vida cotidiana, sino como potencial total. Esa es la diferencia principal entre las perspectivas de la lingüística popular y de la lingüística profesional: un lingüista no sólo se interesa por lo que se dice o se escribe en determinada ocasión, sino también por lo que se puede decir o escribir (el lenguaje como sistema) y por lo que es posible que se diga o se escriba en condiciones determinadas de uso.

El lenguaje es un sistema de significados: una gama de opciones semánticas de extremo abierto vinculada estrechamente a los contextos sociales en que se utiliza el lenguaje. El significado se codifica como expresión y a su vez la expresión, como habla o escritura; lo cual constituye un concepto sumamente abstracto, pero es exactamente el concepto del lenguaje que un niño interioriza en el transcurso del aprendizaje de su lengua materna, por hallarse representado tan fielmente en nuestros modos habituales de hablar del lenguaje. Más aún, el niño todavía sigue empeñándose en construir el sistema, enriqueciendo siempre el potencial que ya posee; desde luego, él no "sabe" lo que es el len-

guaje en el sentido de poder dictar cátedra sobre el tema, pero está consciente de lo que puede hacer con él y con frecuencia, más intuitivamente consciente de lo que es un adulto, quien hace mucho tiempo ha olvidado los esfuerzos que desarrolló para aprenderlo. La comprensión del lenguaje por parte de un niño puede apreciarse en los modos en que él mismo habla al respecto, utilizando una y otra vez palabras como *pregunta, respuesta, palabra, significar* y *decir,* lo mismo que expresiones como "¿cómo se llama esto?" y "no es eso lo que quiero decir".

Los maestros a los que hemos hecho esos señalamientos, al subrayar la importancia de lo que un niño ya sabe acerca del lenguaje, a veces han reaccionado diciendo en efecto: "Lo que usted dice está bien para los más inteligentes, los que cuentan con todas las ventajas y que de todos modos van a aprender, pero no servirá para aquellos con los que yo trabajo; ellos no poseen esos conocimientos; a decir verdad, a veces me pregunto si poseen algún lenguaje en absoluto." Pero eso equivale a entender mal el sentido de lo que decimos; éste no es el lugar para abordar las complejas cuestiones de la teoría del "déficit", de los programas lingüísticos compensatorios y cosas por el estilo; *Breakthrough* no adopta, ni excluye, ningún punto de vista particular sobre dichas cuestiones (aunque los autores tengan sus propias opiniones) pero, precisamente, son los niños con mayores probabilidades de fracasar, por la razón que fuere, los que tienen más que ganar al construir sobre lo que ya saben, lo cual incluye lo que ya saben acerca del lenguaje.

No siempre es fácil evitar perderse en un laberinto de preconcepciones sociales y lingüísticas que conducen imperceptiblemente a la suposición de que los niños con un acento o una gramática distintos de los nuestros poseen, por consiguiente, un potencial lingüístico de alcance más reducido y una comprensión del lenguaje menos profunda; pero se trata de un falso supuesto. Cuando los niños quizás encuentren dificultades es cuando existe una falta de continuidad relativa entre su cultura nativa y la de la escuela, porque los valores de la escuela y los significados que se intercambian típicamente pueden ser remotos y, en ciertos aspectos, opuestos a los valores y a los hábitos de significación que ellos conocen; por eso es todavía más importante subrayar qué continuidad existe, empezando desde lo que constituye un conocimiento común para todos. Es razonable suponer que cuanto mayor sea la brecha cultural (así son las cosas) entre el medio escolar y el medio ajeno a la escuela de un niño, más importante es hacer explícitas las cualidades positivas del medio ajeno a la escuela y construir sobre esa base en el proceso de enseñanza; si eso es cierto en general, entonces en ningún lugar es aplicable de manera más particular que en el dominio del lenguaje.

En los países de habla inglesa hay muchos niños, típica aunque no exclusivamente citadinos, cuyos sonidos, expresiones y significaciones con frecuencia son marcadamente distintos de aquellos de quienes les enseñan; pero poseen el mismo sistema lingüístico y el mismo conocimiento intuitivo de lo que es ese sistema: han construido el mismo edificio, aunque el contenido de las habitaciones pueda ser distinto. En ese contexto, *Breakthrough* tiene mucho que ofrecer, porque, si bien concede un gran valor al *lenguaje* no insiste en este o en aquel particular *tipo* de lenguaje. *Breakthrough* no toma posición ante el problema de "¿textos dialectales o no?" porque no tiene textos. El material de lectura de los niños es lo que ellos mismos han escrito: no lo que el maestro ha escrito por dictado suyo, en un loable pero equívoco esfuerzo por situar al niño en el centro del cuadro, sino lo que ellos han construido con sus propios recursos lingüísticos; por consiguiente, *Breakthrough* no hace del conocimiento del lenguaje estándar una *condición previa* de éxito en la lectura y la escritura, pero tampoco hace a un lado el problema. Antes bien, hace del aprendizaje del lenguaje estándar una *consecuencia* concomitante y natural del proceso de aprender a leer y a escribir. En otras palabras, acepta que una de las metas de la educación lingüística puede ser desarrollar un dominio del lenguaje estándar por parte del niño, sin degradar en modo alguno su propia forma de lengua materna.

Al discutir *Breakthrough* con los maestros, a veces nos hemos encontrado mirando incómodamente en 2 direcciones a la vez, atrapados por decirlo así entre el fuego cruzado de 2 posiciones extremas. Por un lado están aquellos que preconizan un extremo de estructura: la rígida estructuración de las situaciones de enseñanza, en que la interacción en el aula está regulada estrechamente y en que las opciones se encuentran "cerradas". Esos principios pedagógicos estrictos quizás sean lo que se halla detrás de aquellos principios igualmente estrictos de acuerdo con los cuales al lenguaje se le considera un conjunto de reglas que deben impartirse y obedecerse. (Es la filosofía de aquellos editores y de aquellas secretarias que corrigen mi inglés de acuerdo con sus reglas de gramática, causándome la interminable molestia de volver a ponerlo todo en mi propio lenguaje, con mis propias formas de expresión preferidas.) Pero lo uno no siempre implica lo otro: algunas personas que son palomas en la educación se constituyen en los halcones más fieros por sus actitudes hacia el lenguaje.

Por otro lado están aquellos que preconizan un extremo sin estructuras: el principio educativo al que yo he llamado "inercia benevolente", de acuerdo con el cual, siempre que el maestro verdaderamente no interfiera en modo alguno en lo que está ocurriendo, el aprendizaje se producirá de alguna manera. En realidad, *Breakthrough* no se siente cómodo en ninguno de esos extre-

mos; se desempeña mejor en un medio cuyo centro es el niño, pero en el cual el maestro funciona como guía, creando estructura con ayuda de los propios estudiantes, pero no depende ni de la adopción de ningún conjunto de técnicas pedagógicas ni de ningún cuerpo particular de principios metodológicos para la enseñanza de la lectura y la escritura.

No hay duda de que muchos de nuestros problemas en la enseñanza de la lectura y la escritura son creación nuestra: no sólo de nosotros como individuos, ni siquiera de los educadores como profesión, sino de nosotros en general, de la sociedad, si se quiere. En parte, los problemas surgen de nuestras actitudes culturales hacia el lenguaje; consideramos al lenguaje demasiado solemnemente y, sin embargo, no con la seriedad suficiente. Si nosotros (y aquí se incluye a los maestros) pudiéramos aprender a ser mucho más serios respecto del lenguaje y al mismo tiempo, mucho menos solemnes por cuanto toca a él, entonces podríamos estar más dispuestos a reconocer los buenos resultados lingüísticos cuando los vemos y, de ese modo, hacer más para obtenerlos cuando de otro modo dejarían de producirse.

XIII. EL LENGUAJE Y EL HOMBRE SOCIAL (PARTE 2)

En este capítulo final sugeriré algunos temas de investigación para lingüistas de todas las edades; son temas que se pueden desarrollar de diversas maneras en un contexto educativo: no sólo mediante nuevas lecturas sino también mediante observaciones por parte de una persona o en grupos de estudio. En muchos casos, se pueden sumar alumnos de la clase para ayudar en la investigación, por ejemplo, llevando un diario lingüístico o anotando cosas que oyen decir a un hermanito o a una hermanita; de ese modo, el lenguaje se convierte en una interesante área de investigación en el aula. Los temas son aquellos que los maestros han encontrado importantes para su propio trabajo y que se pueden investigar en el transcurso de la vida cotidiana, mediante la observación y la interrogación, sin necesidad de un año de permiso ni de ninguna beca de investigación. Los temas sugeridos son los que siguen:

1 El desarrollo del lenguaje en los niños pequeños
2 El lenguaje y la socialización
3 El perfil lingüístico del vecindario
4 El lenguaje en la vida del individuo
5 El lenguaje y el contexto de situación
6 El lenguaje y las instituciones
7 Actitudes lingüísticas

En las secciones siguientes abordaré esos temas y adelantaré algunas ideas sobre cuestiones que podrían desarrollarse. Se podrían agregar muchas más. Las ideas que se hallan detrás de ellas, la concepción básica del lenguaje como un recurso para vivir y de su posición medular en el proceso educativo, fueron desarrolladas, enriquecidas y hechas accesibles a los maestros por Doughty, Pearce y Thornton en su importante programa de materiales *Language in use* (1971).

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
OMNIUM POTENTIOR EST SCIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

1. El desarrollo del lenguaje en los niños pequeños

Quienquiera que tenga un niño en la familia puede causarse a sí mismo positivas molestias tratando de grabar lo que dice, no sólo por trastornar la casa con micrófonos ocultos y otros artefactos sino también por acumular grandes cantidades de cintas no procesadas. (Se necesitan 10 horas para escuchar 10 horas de grabación y más de 500 horas para transcribirlas.) El equipo de investigación más útil es una libreta y un lápiz, y la cualidad más importante para la investigación (como en muchas otras áreas) es la habilidad de *escuchar el lenguaje*, que no es difícil de adquirir y que, sin embargo, se desarrolla de manera sorprendentemente rara. Ello significa la habilidad de poner atención a las palabras que verdaderamente se dicen, lo que es distinto del modo habitual de escuchar, en que se incluyen la descodificación y el procesamiento automáticos de lo que se dice. Dicho de otro modo, "escuchar el lenguaje" significa escuchar las expresiones o bien los sonidos (si el interés se centra en la fonética), en vez de captar sólo el significado. Lo sorprendente es que, al aprender a hacerlo se llega a ser mejor oyente: al prestar atención a su lenguaje, se obtiene una mejor impresión de lo que el hablante quiso decir.

Acechar detrás de los muebles y escribir lo que dice un niño pequeño y lo que se dice a su alrededor, anotando brevemente lo que él hace en ese momento (como algo esencial) es una útil fuente de conocimiento, siempre que no se lleve al extremo. Los alumnos que tienen hermanitos y hermanitas pueden hacer investigaciones valiosas en ese terreno; los mayores pueden llevar registros exactos; y, aunque no se puede esperar que hagan un gran trabajo de campo, los menores colaborarán en virtud de su interés intrínseco por sus propias glosas y sus comentarios interpretativos.

¿Qué es lo que buscamos? Hay varios tipos de comprensión a los que se puede llegar al escuchar a un niño, no en el sentido romántico, como fuente de sabiduría intuitiva –jamás sabremos si posee o no esa sabiduría, porque todo lo que posea desaparece durante el proceso de aprender a comunicárnoslo–, sino como pequeño ser humano que se esfuerza por crecer lingüísticamente lo mismo que en otros aspectos. Podemos ver cuáles son las funciones para las que el niño construye un sistema lingüístico y cómo se vinculan dichas funciones a su supervivencia y a su bienestar social. No se necesita ningún registro fonético exacto –que es tarea para especialistas– ni hay necesidad de aguardar a oír oraciones completas o siquiera palabras reconocibles del inglés. El niño de 9 a 18 meses poseerá una gama de signos vocales significativos y comprensibles para quienes lo rodean, como el *nànànànà* de Nigel que significaba "¡dame eso!"; en

otras palabras, el niño tendrá una gama de *significados*, que definen lo que puede hacer en las diversas esferas de acción a las que se aplican sus recursos vocales (véase el grupo de funciones iniciales en el capítulo I, p. 31).

Lo que el niño hace con su lenguaje a esa temprana edad conforma incesantemente su propia imagen de lo que es el lenguaje. En un momento dado, a eso de los 18 meses de edad, abandonará su laborioso intento de pasar por encima de medio millón de años de evolución humana creando su propio lenguaje, interrumpirá el proceso "haciéndose adulto" y adoptando el lenguaje que oye a su alrededor. El impulso para ese paso todavía será funcional, las exigencias que el niño hace al lenguaje aumentan rápidamente y su propio sistema de "hazlo por ti mismo" ya no puede satisfacerlas; su lenguaje se fortalece y se enriquece entonces en mayor medida, como recurso para vivir y aprender, mediante la adición de toda una nueva gama de opciones semánticas y, correspondientemente, se enriquece su imagen de lo que el lenguaje es y puede hacer; con dicha imagen, el niño pronto queda preparado para la escuela, pero lo lamentable es que tan pocos maestros en el pasado hayan compartido esa imagen o tratado siquiera de comprender lo que, en realidad, el niño puede hacer ya con el lenguaje cuando llega ante ellos, que es muchísimo. Considerar los orígenes funcionales del lenguaje, al principio del proceso de desarrollo, es dar un gran paso hacia una apreciación benévola de lo que el lenguaje significa para un niño cuando pisa la escuela por primera ocasión.

Puntos a considerar

a Niños muy pequeños:

¿Cuáles son las funciones para las que el niño muy pequeño empieza a aprender la lengua?
¿Qué significados aprende a expresar dentro de esas funciones? ¿A qué clase de significados puede *responder* (por ejemplo, "¿Quieres...?")?
¿A quién (a) habla y (b) escucha? ¿En qué tipos de situación?
¿Qué tipo de reforzamiento obtiene por sus esfuerzos? ¿Quién lo entiende más fácilmente? ¿Tiene un intérprete (por ejemplo, un hermano o una hermana mayores)?

b Niños más cercanos a la edad escolar:

¿Cuáles son las funciones para las que el niño utiliza ahora el lenguaje?. ¿Es posible, en realidad, reconocer entre el volumen de casos particulares algunos tipos generales de uso que pudieran resultar significativos: aprendizaje acerca del entorno

material, aprendizaje acerca de las relaciones sociales y los valores culturales, regulación del comportamiento, respuesta de tipo emocional y así sucesivamente?
¿A que tipo de dificultades se enfrenta el niño? ¿Hay cosas que no puede lograr que el lenguaje haga por él?
¿Cuáles son las funciones para las que ya empieza a necesitar el lenguaje *escrito* y la escritura como médium? Ésta es la pregunta clave para el niño que va por primera ocasión a la escuela. ¿Tendrá sentido para él aprender a leer y a escribir, concordando con su experiencia de lo que es el lenguaje y de su utilidad, de modo que él lo vea como un medio de ampliar esa experiencia, o parecerá ser un ejercicio sin sentido que carece de relación con sus propios usos del lenguaje?

2. El lenguaje y la socialización

Este tema está vinculado estrechamente al anterior; pero aquí el foco de atención se desplaza del aprendizaje del lenguaje en general hacia el papel del lenguaje en relación con el niño como "hombre social" y con los modos en que sirve para iniciar a éste en el orden social.

Todo niño se educa en una cultura y debe aprender los patrones de esa cultura durante el proceso en que se hace miembro de ella. El medio principal por el que la cultura se pone a su alcance es el lenguaje: el lenguaje no es el único conducto, pero sí es el más significativo. Incluso la relación personal más íntima, la del niño con su madre, se canaliza desde temprana edad mediante el lenguaje, que desempeña algún papel prácticamente en todo su aprendizaje social.

La obra de Bernstein ha sido la clave para comprender no sólo el papel que el lenguaje desempeña en la vida familiar y escolar del niño sino, lo que es más importante, también el *modo* en que llega a desempeñar ese papel esencial y, por consiguiente, el motivo por el que algunos niños no pueden satisfacer las exigencias que la escuela les impone respecto a sus capacidades lingüísticas, no porque carezcan de ellas, sino porque las han desplegado típicamente en ciertos aspectos más que en otros.

Los tipos de contexto social que Bernstein identifica como críticos para el proceso de socialización fueron mencionados en el capítulo I, p. 44: el contexto regulador, el contexto instructivo, el contexto imaginativo o innovador y el contexto interpersonal. Éstos se vinculan claramente a las funciones de desarrollo del lenguaje, tal y como yo las he descrito: función instrumental, función reguladora y así sucesivamente; pero mientras que yo preguntaba "¿cuáles son las funciones lingüísticas mediante las cuales el niño *aprende el lenguaje* primeramente?", donde la pregunta subyacente es sobre el desarrollo del lenguaje y la

naturaleza del lenguaje en sí mismo, Bernstein pregunta "¿cuáles son los contextos lingüísticos mediante los cuales el niño *aprende la cultura?*", donde el acento está en el desarrollo social y en la transmisión cultural. Por ejemplo, los modos en que un padre regula el comportamiento de un niño le revela a éste muchísimo acerca de las posiciones y los papeles, de la estructura de autoridad, y de los valores morales y de otros tipos en la cultura.

Son varios los tipos de criterio posibles cuando se estudia el papel que desempeña el lenguaje en contextos sociales significativos. Un tipo de investigación interesante fue ideado y llevado a la práctica por Bernstein y Henderson (1973), que tomaron algunas tareas especificas en la educación de un niño, por ejemplo "enseñar a los niños tareas cotidianas como vestirse o usar el tenedor y el cuchillo", "enseñarles cómo funcionan las cosas", "disciplinarlos" y "ver por ellos cuando son desdichados", y preguntaron a las madres cuánta más dificultad pensaban que tendrían los padres al realizar dichas tareas si no contaran con el lenguaje para efectuarlas, imaginando, por ejemplo, que fueran sordos o mudos; desde luego, las respuestas no nos revelan lo que las madres dicen verdaderamente a sus hijos en casos así, pero nos dan una idea de sus orientaciones hacia distintas funciones del lenguaje, donde resulta haber algunas diferencias significativas de acuerdo con la clase social.

No es imposible estudiar muestras reales del lenguaje utilizado en casos particulares de tipos de situación importantes en la socialización del niño, ni preguntar lo que el niño podría haber aprendido sobre la cultura a partir de cosas que le fueron dichas; por ejemplo, una forma de regulación como "no debes tocar cosas que no te pertenezcan" contiene mucha información potencial acerca de la pertenencia y la propiedad privadas. Naturalmente, una o dos de esas observaciones en sí no le dirán gran cosa, pero con la repetición constante variada y el reforzamiento aprendería muchísimo acerca de la cultura de la que involuntariamente se ha hecho miembro. Y lo interesante es que ese aprendizaje habría tenido lugar no sólo sin instrucción, sino también sin un conocimiento organizado detrás de ésta, mediante los usos del lenguaje cotidiano más comunes en tipos de situación cotidianos comunes.

Para el maestro está la cuestión adicional del papel del lenguaje en el aula o, mejor dicho, de los papeles, puesto que la escuela es una institución compleja y el lenguaje tiene muchos papeles distintos que desempeñar en ella. La pregunta clave quizás sea ésta: en la medida en que la escuela es una nueva cultura en que se ha socializado al niño (y en que, como hemos visto, eso plantea a unos niños demandas mayores que a otros), ¿es el patrón real de uso del lenguaje en la vida cotidiana de la escuela adecuado a la tarea de socialización? De

no serlo –y actualmente en muchos casos es casi seguro que no lo sea– ¿qué puede hacerse para remediar esa situación?

Un estudio del uso del lenguaje en el aula puede revelar algunos de los supuestos adoptados por el maestro respecto de la escuela como institución social –supuestos acerca de la naturaleza de los procesos educativos, acerca de las relaciones maestro-alumno, acerca de los valores concedidos a los objetos, de sus esquemas de clasificación y cosas por el estilo–, demostrando al mismo tiempo que los niños reciben poca ayuda para hacerse conscientes de esas cosas o para aprender los esquemas pertinentes de relaciones y valores sociales. Ahora bien, por otra parte, podría resultar que la escuela proporcionara medios muy adecuados para hacer explícitas dichas cuestiones: una vez más, no *enseñándolas,* sino alentando y desarrollando una utilización del lenguaje que es culturalmente rica y socialmente instructiva; de uno u otro modo, puede ganarse mucho observando al lenguaje funcionar en el proceso de socialización.

Puntos a considerar

a ¿Qué papel desempeña el lenguaje en la socialización del niño?

¿Qué tipos de situación pueden ser importantes en la etapa preescolar (por ejemplo, escuchar relatos, comer, jugar con otros niños)? ¿Pueden éstos considerarse casos concretos de los cuatro "contextos críticos para la socialización" de Bernstein?
¿Qué podría aprender el niño de esas situaciones, respecto a las relaciones sociales, los valores sociales, la estructura del conocimiento y cosas por el estilo?
¿Cómo aprendería eso, con qué tipos de usos del lenguaje (por ejemplo en juegos con los adultos, *me toca... te toca,* que lleven a un concepto de un tipo particular de relación de papeles, con un privilegio que se comparte y que se ejerce por turnos)?
¿Qué exigencias a sus propias habilidades lingüísticas, en términos del desarrollo de las funciones del lenguaje, son planteadas por dichas situaciones (por ejemplo, juegos verbales, bromas, la ayuda a la madre en la cocina, ir de compras, competir con otros niños)?

b ¿Cómo encuentran expresión lingüística las formas de socialización del niño en sus modos de comportamiento y de aprendizaje?

¿Qué diferencias aparecen entre niños de diferentes culturas, como la británica, la de las Indias Occidentales y la paquistaní?

¿Entre niños de diferentes subculturas, como los grupos de clases sociales en el seno de la población británica nativa? (Por ejemplo, distintos conceptos de relaciones familiares, expresados en parte por distintos modos de tratamiento.) (La cuestión no es que dichos grupos hablen idiomas o dialectos distintos; el énfasis puede estar en la manera en que *utilizan* el lenguaje, en los significados que se expresan.)
¿Qué importancia tiene para la escuela la experiencia preescolar del niño considerada en términos de los patrones de uso del lenguaje? ¿Hay ciertos modos de utilizar el lenguaje en la escuela que puedan ser menos conocidos para él y, de ser así, se les puede hacer explícitos de manera que puedan aportar ayuda?

3. El perfil lingüístico del vecindario

Nunca ha habido falta de interés por las variedades locales del habla inglesa, de modo que, desde el período isabelino, han aparecido numerosas relaciones sobre el vocabulario y la pronunciación de distintos dialectos.

El estudio lingüístico sistemático de los dialectos rurales empezó hace alrededor de 100 años en Francia, Alemania y Suiza; desde entonces, se han emprendido investigaciones dialectales en muchos países entre los que se cuentan desde China hasta los Estados Unidos. Dichas investigaciones están concebidas para mostrar las características particulares del habla en cada localidad y para estudiar su derivación de alguna etapa previa de la lengua.

Los estudios dialectales se basan en la suposición, apoyada en gran medida en la práctica, de que existen comunidades lingüísticas homogéneas: todos los habitantes de una localidad hablan de manera semejante. La noción de "dialecto" se define de acuerdo con esa suposición; "el dialecto de Littleby" significa el lenguaje que se aprende en virtud de crecer como habitante de Littleby. El investigador busca típicamente al habitante de mayor edad, entre los que han vivido toda su vida en el pueblo, y toma su habla como representativa, en vez de tomarla de personas más jóvenes o la de aquellos que han llegado a la región del exterior, cuya habla probablemente no será "pura de Littleby".

Recientemente, y sobre todo en Estados Unidos, la atención se ha vuelto hacia los dialectos urbanos, y se ha descubierto que los conceptos tradicionales de la dialectología no son aplicables a las grandes ciudades industriales. Desde luego, en cierto modo, es obvio: todo el mundo sabe que no todos los habitantes de una ciudad como Londres hablan igual; no sólo existe variación geográfica, que distingue el habla de una *localidad* de la otra –sudeste de Londres, norte de Londres y así sucesivamente–, sino también variación social, que distingue el habla de una *clase social* de la otra; pero el patrón de los dialectos urbanos es

mucho más complejo. Nuestra comprensión de la naturaleza del habla urbana se debe en gran parte a la obra de William Labov, cuyos estudios originales sobre el habla de Nueva York presentaron una imagen radicalmente distinta de la estructura dialectal de una comunidad industrial.

Labov demostró la extraordinaria complejidad de la estratificación social: no sólo en el sentido de que existen diferencias sumamente pequeñas que separan las distintas variedades lingüísticas, sino también, de manera más importante, que esas diferencias pueden tener una gran importancia social en la comunidad. El descubrimiento importante es que, si bien el neoyorquino típico es sumamente inconsciente en sus propios hábitos lingüísticos, pues conmuta de una pronunciación a otra de acuerdo con la situación y, sobre todo, de acuerdo con el grado de atención al lenguaje de que se trata, casi es enteramente consistente en su juicio sobre el habla de otras personas y puede ser extremadamente sensible a la variación más ligera en lo que *oye;* es totalmente inconsciente de que dicha variación se produce en su propia habla, aunque subconscientemente pueda preocuparle el hecho, pero reacciona ante diferencias y cambios sutiles en el habla de los demás, y utiliza esa información para identificar su posición social.

Labov encontró, por ejemplo, que si tocaba una grabación de una sola oración a una muestra de neoyorquinos, los que la oían no sólo concordaban en gran medida en el tipo de empleo para el que sería adecuada la persona a la que escuchaban, sino también que si "arreglaba" la cinta en un solo punto –alterándola de manera que equivaliera, en términos londinenses, a suprimir tan sólo una *h*– los sujetos clasificaban al mismo hablante una posición más abajo en su escala profesional. De aquellas investigaciones, Labov concluyó que una comunidad lingüística urbana (a diferencia de una rural) no es tanto un grupo de personas que hablan de cierta manera, sino, más bien, un grupo de personas que comparten los mismos prejuicios respecto de la manera en que hablan los demás.

Si el citadino varía en sus hábitos lingüísticos, la variación normalmente no es caótica, sino que está ligada al contexto de situación. Aquél puede conmutar entre un dialecto de vecindario y alguna forma de habla estándar, quizás con algunos grados intermedios pero, aun habiendo probabilidades de que sea enteramente subconsciente, la elección posiblemente dependa de la persona con quien habla, del tipo de ocasión de que se trate y del tipo de entorno en que se encuentre; en otras palabras, del campo, del modo y del tenor del discurso, tal y como los hemos definido con anterioridad. Es decir, que su conmutación dialectal es verdaderamente una expresión de la variación de registro.

El fenómeno de ningún modo se limita a las comunidades urbanas; a decir verdad, fue estudiado primeramente en poblados y ciudades pequeñas, por ejemplo, por John Gumperz, que trabajó en países tan distintos entre sí como la India y Noruega; pero sí es característico del habitante de las ciudades no aferrarse a una serie constante de hábitos lingüísticos; cuando menos, es posible que su pronunciación varíe de acuerdo con las circunstancias, e incluso aquellos que, como adultos, no demuestran variación apreciable en el habla casi seguramente se han apartado en ciertos aspectos del dialecto de vecindario que aprendieron de niños.

En la ciudad, los patrones lingüísticos de vecindario siempre pueden verse complicados por movimientos de población, como está ocurriendo en algunas ciudades inglesas con la llegada de nutridos grupos de inmigrantes, por lo que ni siquiera el vecindario es siempre una unidad lingüística homogénea. No obstante, el habla del vecindario ejerce una poderosa influencia entre los niños, en su propio grupo de iguales; es notable que los niños que llegan de fuera a un vecindario suelan crecer hablando el lenguaje local, aun cuando superen en número a los niños de la localidad, de modo que el concepto de dialecto de vecindario es un concepto válido y útil. Es el lenguaje del grupo de iguales de los niños, en la calle, en el parque y, posteriormente, en los campos de recreo de la escuela; además, sirve al niño como distintivo de miembro de la cultura. Debiera agregarse que todavía sabemos muy poco acerca de las características lingüísticas de los dialectos de grupos de iguales infantiles, que revelan ciertas peculiaridades especiales, algunas de las cuales son sumamente importantes para comprender cómo cambian los lenguajes.

Puntos a considerar

a ¿Es posible identificar un dialecto de vecindario en su área?

¿Habría un consenso general sobre lo que es el habla característica del vecindario? ¿Hasta qué punto se le puede ligar específicamente a un área particular? ¿Es, por ejemplo, de los condados de Home, de Londres, del sudeste de Londres, de Catford, del área de Brownhill Road?

Al considerar cualquier localidad de ese tipo, quizás de tamaño intermedio, ¿qué es lo notable y distintivo respecto de los hábitos lingüísticos, en términos de gramática, de vocabulario o de pronunciación? (El mejor modo de saberlo es escucharse a sí mismo imitando el habla del vecindario; al hacerlo, probablemente produzca usted una caricatura más que una semejanza fotográfica, pero una caricatura exagera precisamente los rasgos que en realidad consideramos distintivos. ¿Se ve usted diciendo "a cuppa t^{s}ea", "in the p^{f}ark", con *t* y *p* africadas al principio de una sílaba acentuada? Si es así, se trata obviamente de un rasgo notable del dialecto, aunque posiblemente menos pronunciado de lo que usted mismo lo trata de ha-

cer aparecer.) ¿Hasta qué punto está difundido cada uno de los rasgos particulares que entran en consideración? (Algunos se hallarán limitados a la localidad inmediata, otros serán característicos de toda la ciudad o de toda la región.)

b ¿Existen diferencias apreciables de habla en el vecindario?

De ser así: ¿Hay diferencia de clase social? ¿Otras diferencias subculturales (por ejemplo, entre grupos nativos y grupos de inmigrantes)? ¿Diferencias entre generaciones? ¿Diferencias institucionales (por ejemplo, entre una y otra escuela)? ¿Empiezan todos los niños por aprender el mismo tipo de lenguaje? (De ser así, probablemente ese sea el tipo diferenciado de manera más acusada, la variedad más específica para la localidad en cuestión, y es a ella a la que se aplica el término "dialecto del vecindario" en el sentido más estricto.) ¿Utilizan típicamente los hablantes adultos y adolescentes más de una variedad? De ser así, ¿en qué circunstancias? ¿Cuándo y por qué conmutan de una a otra? ¿Puede el "perfil lingüístico" del vecindario ligarse a la estructura social?

c ¿Cuál es la relación del habla del vecindario con el "inglés estándar"?

¿Es el habla del vecindario en sí una forma de inglés estándar, un "acento" más que un dialecto en el sentido estricto del término? ¿Cuáles son sus límites de tolerancia? ¿Es aceptable en la escuela? ¿Los adultos (a) reconocen la conveniencia de utilizar y (b) verdaderamente utilizan ellos mismos una forma de habla más cercana al inglés estándar? Si es así, ¿cuándo la utilizan? ¿Cómo la aprenden? ¿Hay hablantes que no la aprenden y, de ser así, cuáles son las consecuencias para ellos?

4. El lenguaje en la vida del individuo

Resulta sorprendentemente difícil tener una impresión clara de lo que hacemos en realidad con el lenguaje en el transcurso de nuestra vida cotidiana. Si se nos pidiera sacarnos de la cabeza un registro lingüístico del día, la mayoría de nosotros se sentiría completamente perdido para reconstruir lo que verdaderamente se nos ha dicho y lo que nosotros mismos hemos dicho, sin hablar de *por qué* dijimos algunas de las cosas que hemos dicho.

Sin embargo, el lenguaje cotidiano constituye una parte importante de la experiencia total de un ser humano típico, sea adulto o sea niño. Puede resultar un ejercicio tan útil como divertido investigar cómo pasa un niño un día típico, en lo tocante al uso del lenguaje: qué dice, qué se le dice y qué se dice a su alrededor, y también qué lee y qué escribe, si ello es aplicable. (También puede ser revelador considerar cómo pasamos nosotros mismos nuestro propio día lingüístico.)

Una de las técnicas empleadas ha sido la del "diario lingüístico". Éste es exactamente lo que su nombre implica: una relación de los actos lingüísticos del día, en que quedan registradas con el mayor detalle posible las actividades lingüísticas, mostrando el lapso de tiempo, el tipo de suceso lingüístico y algunas observaciones sobre el lenguaje utilizado. El registro puede contener tan sólo apartados como 8.30-8.35. En el puesto de periódicos: a comprar el periódico, diálogo transaccional, el vendedor y yo; estructura de sucesos lingüísticos: (a) saludos, (b) transacción, (c) comentario sobre el tiempo, (d) despedida. El verdadero texto puede haber sido algo como lo que sigue:

Morning, Tom!
Good morning to you, sir!
Have you got a *Guardian* left this morning?
You're luky; it's the last one. Bit brighter today,
by the looks of it.
Yes, we could do with a bit of a dry spell. You got
change for a pound?
Yes, plenty of change; here you are. Anything
else today?
No, that's all just now, Tom. Be seeing you.
Mind how you go.

[—Buenos días, Tom./—Buenos días, señor./—¿Le queda algún *Guardian* esta mañana?/—Tiene usted suerte; es el último. Un poco más claro hoy, según parece./—Sí, nos conformaríamos con que fuera un poquito seco. ¿Tiene cambio de una libra?/—Sí, mucho cambio; aquí tiene. ¿Otra cosa más?/—No, es todo por hoy, Tom. Hasta luego./—Que le vaya bien.]

A los niños puede pedírseles que lleven diarios lingüísticos, anotando ejemplos de lenguaje utilizado en casa y en la escuela. Desde luego, el tipo de observaciones que ellos pueden hacer depende del grupo de edad , pero una vez que se ha comprendido el concepto, no importa mucho el formato que sea, cualquier forma de llevar un registro es apropiada. A partir de la acumulación de muestras de ese tipo, puede formarse una imagen de los tipos de interacción entre individuos; y eso a su vez, revela algo acerca de los complejos patrones de vida co-

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR POTENTIOR EST SCIENTIA FUNDADA EN 1620 QUITO

tidiana vivida en una comunidad particular de una cultura particular. En una comunidad en que hay conmutación dialectal, pueden registrarse en el diario las circunstancias en que se usan las distintas variedades de habla, empleando categorías como "vecindario" y "estándar". A decir verdad, los diarios lingüísticos han sido empleados en situaciones multilingües, para mostrar cómo figuran las distintas lenguas en la vida de los miembros individuales de la comunidad: qué lengua oyen en el radio o en el cine, en qué lengua se habla a la esposa o al marido, se consulta al doctor, se llenan formas oficiales, se hacen las compras y así sucesivamente. Pero el mismo principio es aplicable en comunidades "multidialectales", donde el diario lingüístico ayuda a tener conciencia de algunas de las complejidades sociales de las actividades cotidianas. (Es más fácil empezar anotando ejemplos del comportamiento lingüístico de otras personas antes de intentar hacer nuestro propio diario.)

Hay diversos modos de registrar el comportamiento lingüístico, que en esencia se resuelven en sólo 4: se pueden registrar sonidos, expresiones, significados o registros. Registrar sonidos, esto es, hacer una relación exacta de la pronunciación, es tarea de especialista, aunque cuando se trata de reaccionar ante el acento de los demás todos somos especialistas aficionados a la fonética, pero con frecuencia pueden identificarse algunas características clave como índices de variación dialectal. Registrar expresiones significa anotar por completo las verdaderas palabras utilizadas; lo cual puede hacerse con una libreta y un lápiz, especialmente con ayuda de la taquigrafía, pero también, con la práctica suficiente, con escritura sin abreviaciones. Registrar significados equivale a parafrasear y a precisar lo que se dice a medida que se anota. Estos 3 modos de registrar el lenguaje corresponden a los 3 niveles de la propia lengua, los niveles del sonido, de la forma (gramática y vocabulario) y del significado; de ahí que cada uno de ellos esté ligado a un aspecto distinto de la realidad lingüística. Desde luego, con un magnetófono se puede obtener una imagen "fotográfica" de conjunto y procesarse en cualquier nivel que se desee; pero trabajar con un magnetófono suele limitarnos a los usos menos interesantes del lenguaje, aquellos en que los participantes permanecen relativamente estáticos, además de que también es posible que se vuelva algo un tanto obsesivo, por lo que, en general, en el periodismo lingüístico probablemente sea mejor depender de una libreta y un lápiz, combinados con nuestra propia intuición de lo que es importante y de lo que se puede hacer a un lado, intuición de la que carecen notablemente los magnetófonos.

Con ciertos propósitos es sumamente útil registrar las expresiones verdaderas, particularmente al estudiar el papel que desempeña el lenguaje en la vida de un niño. A continuación presentamos un extracto de la relación de un día

lingüístico en la vida de Nigel, a la edad de dos años y medio: los personajes aquí son Nigel, su madre, su padre y su tía:

N You want a **bìscuít** *«2»*
T Do you want a **bìscuít?** *«2»*
N Yē̄ *[nivel tonal sumamente alto]*
M Have you washed your **hánds?** «2»
T **Còme,** «1» I'll **hèlp** you «1»
N You want **Mùmmy** to **hèlp** you *«2»*
T Mummy's **bùsy** «1»
N You want **Dàddy** to **hélp** you *«2»*
T Shall I...?
P **Nò** «1» it's all **right,** «3» I'll go **with** him «3» *[Se van]*
N *[Uniendo la acción a la palabra]* More **wáter** «2»... turn the **tàp ón** *«2»*...pull the **plùg óut** *«2» [de regreso]*... you want to have half of Daddy's biscuit and Daddy have the **òther hálf** *«2»*... oh you didn't roll your **sleèves** down «1»
P Oh you didn't roll your **sleèves** down! «1»
N You **ròll thém** *«2» [lo hace]*... where's the **bìscuít** *«2»*... *[la toma y se la come]*... the train picture you tore **ùp** «1»... that was very **bàd** «1»... you want **anòther bíscuit** *«2»* want to have half of **Dàddy's bíscuit** *«2»*... want to **bréak it** «2»
P All **right,** «3»... this is the last **òne** «1»

[N Quieres una galleta./T ¿Quieres una galleta?/N Sí./M ¿Te lavaste las manos?/T Ven, yo te ayudaré./N Quieres que mami te ayude./T Mami está ocupada./N Quieres que papi te ayude./T ¿Puedo...?/P No, está bien, yo iré con él./N Más agua... abre la llave... quita el tapón... quieres la mitad de la galleta de papi y a papi le toca la otra mitad... oh, no te desenrollaste las mangas./P ¡Oh, no te desenrollaste las mangas!/N Desenróllalas tú... dónde está la galleta... la foto del tren que rompiste... eso fue muy malo... quieres otra galleta... quieres la mitad de la galleta de papi... quieres partirla./P Está bien,... ésta es la última].

Los números entre comillas francesas señalan las pautas de entonación, que en inglés constituyen un elemento importante en la expresión, aunque no aparezcan en nuestra ortografía; las que aquí se encuentran son: «1» tono descendente, «2» tono ascendente, *«2»* tono ascendente-descendente y «3» tono semiascendente. Las negrillas indican la palabra o las palabras en que el tono se hace

prominente. La conversación es sumamente trivial en sí, pero revela algunas cosas acerca del uso del lenguaje por parte del niño. En esta etapa, Nigel suele hablar de sí mismo como de *you* [tú], además, utiliza un tono que al final es ascendente, «2» o *«2»,* cuando la función lingüística es pragmática (instrumental o reguladora) y un tono descendente en otros casos. El pasaje casualmente muestra los 3 tipos principales de función pragmática: la instrumental *quieres una galleta,* la reguladora *quieres que mami te ayude* y la reguladora en el sentido especial de pedir permiso *abre la llave* ("¿puedo?", aunque, en realidad, se da por concedido el permiso y el patrón viene a significar simplemente "voy a"). Interpuestos entre el motivo dominante de obtener la galleta se encuentran diversos elementos no pragmáticos con sus propias funciones, heurística (referente a un juicio moral) y personal-informativa. Cuando se analiza con detenimiento la expresión, puede aprenderse mucho mediante un simple intercambio de ese tipo, acerca del papel sumamente esencial que desempeña el lenguaje cotidiano ordinario en la socialización del niño.

Sin embargo, para múltiples propósitos, basta anotar el "registro" que se utiliza y, a ese respecto, los conceptos de "campo", "tenor" y "modo" constituyen un valioso marco para dar información acerca del uso del lenguaje de una manera tan sucinta como sea posible.

1 *Campo.* El tipo de lenguaje que utilizamos varía, como es de esperar, de acuerdo con lo que hacemos. En contextos distintos, tendemos a seleccionar palabras distintas y patrones gramaticales distintos, simplemente porque expresamos tipos de significado distintos. Lo único que se necesita agregar, con objeto de aclarar la noción de registro es que los "significados" que se incluyen son parte de lo que estamos haciendo o, mejor dicho, son parte de la expresión de lo que hacemos. En otras palabras, el asunto es simplemente un aspecto del campo del discurso; hablamos *de* cosas distintas y por consiguiente, utilizamos palabras distintas para hacerlo. Si eso fuera todo y si el campo del discurso fuese solamente cuestión de asunto, apenas necesitaría decirse pero, en realidad, "aquello de lo que hablamos" tiene que verse como caso especial de un concepto más general, el de "lo que estamos haciendo" o "lo que está ocurriendo, dentro de lo cual el lenguaje desempeña una función"; ese concepto más general es el que se llama "campo de discurso". Si, por ejemplo, el campo de discurso es el fútbol, entonces, sin importar que lo estemos jugando o que discutamos de él en torno a una mesa, hay probabilidades de que utilicemos ciertas formas lingüísticas que reflejen el contexto del fútbol; pero son 2 tipos de actividad esencialmente distintos, y eso se refleja claramente en el lenguaje: si verdaderamente estamos jugando, no hay probabilidades de que desperdiciemos nuestro aliento

refiriéndonos explícitamente a las personas y a los objetos del juego. Esa diferencia, entre el lenguaje para jugar fútbol y el lenguaje para discutir de fútbol, es también un reflejo del "modo del discurso"; véase a continuación.

En consecuencia, el "campo" se refiere a lo que los participantes en el contexto de situación están haciendo verdaderamente, como la "compraventa de un periódico" en nuestro ejemplo anterior. Éste es un concepto más general que aquel del asunto, más útil en el contexto presente puesto que podemos no estar *hablando* verdaderamente de comprar y vender o de periódicos; podemos estar hablando del tiempo, pero eso no significa que el campo del discurso sea la meteorología: hablar del tiempo es parte de la estrategia de comprar y de vender.

2 *Tenor.* El lenguaje que utilizamos varía de acuerdo con el nivel de formalidad, de tecnificación, y así sucesivamente. ¿Cuál es la variable esencial en ese tipo de distinción? En esencia, son las relaciones de papeles en la situación de que se trata: quiénes son los participantes en el grupo de comunicación y en qué relación se encuentran entre sí.

Eso es lo que, de acuerdo con Spencer y Gregory (1964), llamamos "tenor del discurso". Ejemplos de relaciones de papeles, que se reflejarían en el lenguaje utilizado, serían: maestro/alumno, padre/hijo, niño/niño en grupos de iguales, doctor/paciente, cliente/vendedor, conocidos fortuitos en un tren, y así sucesivamente. Son las relaciones de papeles, incluso la relación indirecta entre un autor y su público, las que determinan cosas como el nivel de tecnificación y el grado de formalidad. Los contextos de situación, o marcos, como una conferencia pública, el campo y la hora de recreo, los servicios religiosos, un cóctel, y así sucesivamente, pueden considerarse relaciones de papeles institucionalizadas y, por consiguiente, patrones estabilizados del tenor del discurso.

3 *Modo.* El lenguaje que utilizamos difiere de acuerdo con el canal o la longitud de onda que seleccionemos. A veces nos encontramos, especialmente quienes enseñamos, ante un modo didáctico; otras, el modo puede ser imaginativo, comercial o imperativo: podemos escoger comportarnos como maestro, poeta, publicista o comandante; en esencia, es cosa de la función para la que se hace servir el lenguaje en el contexto de situación, es lo que se halla detrás de la selección de un canal retórico determinado.

Eso es lo que llamamos "modo del discurso", para el que es fundamental la distinción entre hablar y escribir; en parte, tal distinción pasa por entre los modos retóricos, pero también los determina en gran medida: aunque ciertos modos puedan realizarse con uno u otro médium, suelen adoptar formas enteramente distintas según sean hablados o escritos: por ejemplo, una publicidad escrita no dice las mismas cosas que una plática sobre ventas. El hecho ocurre porque los dos medios representan, esencialmente, di-

ferentes *funciones* del lenguaje y por tanto, implican selecciones de distintos tipos. La pregunta esencial por lo que toca al concepto de modo del discurso es: ¿para qué función se utiliza el lenguaje, cuál es su papel específico en los sucesos a los que contribuye?, ¿persuadir?, ¿ablandar?, ¿vender?, ¿dominar?, ¿explicar?, ¿o sólo aceitar los engranes, como en lo que Malinowski llamó "comunión fática", ejemplificada con anterioridad mediante la charla sobre el tiempo, que simplemente contribuye a llevar adelante la situación? A ese respecto, la diferencia entre el lenguaje para *jugar* un juego, como el *bridge* o el fútbol, y el lenguaje para *discutir* sobre un juego se hace evidente. En la primera situación, el lenguaje funciona como parte del juego, como expresión pragmática del comportamiento en el juego, en tanto que, en la segunda, es parte de un tipo de actividad muy distinta, y puede ser informativo, didáctico, de argumentación o de cualquiera de ciertos modos retóricos del discurso.

Por lo anterior podrá verse que las categorías de "campo del discurso", "tenor del discurso" y "modo del discurso" no son en sí tipos de variedades del lenguaje. Son el telón de fondo, las características del contexto de situación que determinan el tipo de lenguaje utilizado. Dicho de otro modo, determinan lo que con frecuencia se llama registro: esto es, los tipos de significado que se seleccionan y su expresión en la gramática y el vocabulario, y determinan el registro colectiva, no aisladamente. No puede predecirse gran cosa acerca del lenguaje que será utilizado cuando se conoce *sólo* el campo del discurso, o *sólo* el tenor o el modo; pero si conocemos los 3, puede predecirse muchísimo y, desde luego, cuanto más detallada sea la información con que contamos, mayores características lingüísticas del texto podremos predecir.

Sin embargo, es posible hacer algunas generalizaciones amplias respecto de cada una de esas variables por separado, en términos de sus consecuencias lingüísticas probables.

Puesto que en gran parte determina el "contenido" de lo que se dice, es probable que el campo del discurso ejerza la mayor influencia sobre la selección del vocabulario, y también sobre la selección de aquellos patrones gramaticales que expresan nuestra experiencia del mundo que está a nuestro alrededor y en nuestro interior: los tipos de procesos, las clases de objetos, las calidades y las cantidades, las relaciones abstractas y así sucesivamente.

Cómo se refiere a los participantes en la situación verbal y cómo se vinculan entre sí tanto permanente como temporalmente, el tenor del discurso influye en la selección del modo por el hablante (su elección del papel del habla: hacer aseveraciones, formular preguntas y así sucesivamente) y de la modalidad (su evaluación de la validez de lo que dice); también contribuye a determinar la clave en que aquél hace sus aciertos (enérgica, vacilante, gnómica, calificada y así sucesivamente) y las actitudes y los sentimientos que expresa.

El modo del discurso, que cubre tanto el conducto de comunicación, hablado o escrito, como el modo retórico particular seleccionado por el hablante o el escritor, tiende a determinar la manera en que el lenguaje mantiene su cohesión, la "textura", para valernos de un término literario: lo cual incluye la organización interna de cada oración como construcción temática y las relaciones de cohesión que vinculan una oración a otra.

La diferencia entre habla y escritura tiene un efecto importante en todo el patrón de organización lexicogramatical, porque tiende a influir en la densidad lexicológica del discurso. En general, el lenguaje escrito está mucho más "lexicalizado" que el lenguaje hablado, posee un vocabulario más complejo; lo cual no necesariamente significa que el lenguaje escrito utilice palabras más inhabituales, aunque eso también pueda ocurrir, pero sí significa que tiene una mayor *densidad* lexicológica, por incluir más palabras de contenido en cada frase, en cada cláusula o en cada oración; para expresarlo de otra manera, el lenguaje escrito contiene mayor información lexicológica por unidad de gramática. Del mismo modo, el lenguaje escrito también suele ser más simple que el lenguaje hablado en su organización gramatical: el habla, especialmente el habla informal como la conversación fortuita, muestra en la estructura de la oración complejidades que resultarían intolerables en la escritura (porque serían ininteligibles). Naturalmente, dentro de los modos hablado y escrito hay una variedad considerable: existen formas de escritura que se parecen más al habla y formas de lenguaje hablado muy cercanas a la escritura ("habla como un libro"). Pero ese tipo de variación también depende en gran medida del canal o del género retóricos, por lo que sigue siendo función del modo del discurso; por ejemplo: Jean Ure observa que la densidad lexicológica está determinada por el grado en que el lenguaje es lo que ella llama "lenguaje en acción" (1971).

Hay una interacción estrecha entre el tenor y el modo, por lo que Gregory prefiere identificar una subdivisión particular que él llama "tenor funcional", para explicar la variación del género retórico, que aquí se incluye en el modo (véanse Gregory, 1967, y el cuadro 6 más adelante; Benson y Greaves, 1973). La combinación del médium, el canal retórico y la relación social entre hablantes y oyentes, o entre escritores y lectores (relación cuya existencia se supone, aunque un escritor escriba para un público desconocido, lo cual con frecuencia constituye un factor importante de su éxito) suele influir en el nivel de formalidad y de tecnificación en que opera el hablante, y consecuentemente lo lleva a preferir algunas palabras sobre otras y a sintonizar su discurso en cierto punto de la "escala estilística". Ese con-

CUADRO 6. ***Categorías sugeridas de diferenciación de variedades (1) dialectales y (2) diatípicas. (De Gregory, 1967.)***

1 Dialectales

	categorías situacionales	*categorías contextuales*	*ejemplos de variedades de inglés (categorías contextuales descriptivas)*	
del usuario	individualidad	idiolecto	el ingles del Sr. X, el inglés de la Sra. Y	*variedades dialectales:* el reflejo lingüístico de características razonablemente permanentes del *usuario* en situaciones lingüísticas
	procedencia temporal	dialecto temporal	inglés antiguo, inglés moderno	
	procedencia geográfica	dialecto geográfico	inglés británico, inglés norteamericano	
	procedencia social	dialecto social	inglés de clase alta, inglés de clase media	
	escala de inteligibilidad	estándar/no estándar	inglés estándar, inglés no estándar	

2 Diatípicas

	categorías situacionales	*categorías contextuales*	*ejemplos de variedades de inglés (categorías contextuales descriptivas)*	
del usuario	papel intencional	campo del discurso	inglés técnico, inglés no técnico	*variedades diatípicas:* el reflejo lingüístico de características periódicas del uso del lenguaje por el usuario en situaciones
	relación de médium	modo del discurso	inglés hablado, inglés escrito	
	relación de interlocutor	tenor del discurso		
	a) personal	tenor personal	inglés formal, inglés informal	
	b) funcional	tenor funcional	inglés didáctico, inglés no didáctico	

cepto de una sola escala de formalidad de "estilo", que varía dentro de una gama de cualidades que pueden ser íntimas, fortuitas, consultantes, formales o frías (Joos, 1962), es aplicable en ciertos casos, pero es importante reconocer que se trata de una noción compleja que incluye una diversidad de rasgos lingüísticos un tanto distintos. Más aún, el término "formalidad" (o "nivel de formalidad") es fuente de cierta confusión en discusiones sobre lenguaje, porque se utiliza en 2 sentidos distintos; por una parte, se refiere al uso de formas del lenguaje –palabras o estructuras gramaticales– que convencionalmente se asocian a ciertos modos: a cartas o memoranda impersonales, a diversos tipos de entrevistas y así por el estilo; y por otra parte, se utiliza para referirse al grado de respeto que se demuestra lingüísticamente al interlocutor: los lenguajes difieren considerablemente en lo tocante al modo (y también en lo tocante al grado) en que incorporan la expresión del respeto, pero siempre existen maneras de dirigirse a los padres y a los mayores, a los superiores en la escala social y profesional, y así sucesivamente, que son reconocibles como marcas de la relación social involucrada. Aunque hay cierta sobreposición entre esos 2 sentidos de "formalidad", en principio son un tanto distintos y tienen manifestaciones distintas en la gramática y el vocabulario.

Así, hay cierta tendencia a que el campo del discurso determine el contenido de lo que se dice o se escribe, a que el tenor determine el tono y a que el modo determine la textura; pero eso es apenas una aproximación. En primer lugar, no podemos verdaderamente separar lo que se dice de cómo se dice, lo cual es tan válido para el lenguaje cotidiano como lo es para el mito y la poesía. En segundo lugar, el campo, el tenor y el modo del discurso causan su efecto como un todo, no aislados entre sí; el reflejo lingüístico de cualquiera de ellos depende de su combinación con los otros 2. No es mucho lo que se puede decir respecto del lenguaje del fútbol, considerado como división en sí (campo del discurso), del lenguaje de las conferencias públicas (modo), o del lenguaje del maestro y del alumno (tenor). Éstos ciertamente son conceptos significativos, como lo prueba el hecho de que si oímos una grabación o leemos una pasaje fuera de contexto, por lo general podemos identificarlo precisamente en esos términos; pero con frecuencia lo hacemos mediante indicios lingüísticos que en sí son más bien triviales, como la calidad de la voz del conferenciante o el urgente "¡señor!" del colegial. Con objeto de poder predecir las características interesantes e importantes del lenguaje que se utiliza, necesitamos caracterizar la situación en términos de las 3 variables, en interacción unas con otras.

Supóngase que tenemos un marco descrito en términos como los siguientes:

Campo: Instrucción: la instrucción de un novato
—en un juego de tablero (por ej.: el monopolio) con equipo presente
—con el propósito de capacitarlo para participar
Tenor: Igual e íntimo: tres varones adultos jóvenes; conocidos
—pero con jerarquía en la situación (2 expertos, 1 novato)
—que da lugar a relación de papeles superior-inferior
Modo: Hablado: no ensayado
Didáctico y explicativo, en voz baja exenta de seriedad
—con retroalimentación: pregunta y respuesta, corrección de error.

Aquí podemos predecir una gran parte del lenguaje que va a utilizarse, con respecto a los significados y las características gramaticales y lexicológicas importantes mediante las cuales se expresan. Si los apartados del campo, del tenor y del modo se llenan meticulosa y concienzudamente, resulta sorprendente la cantidad de características del lenguaje que pueden vincularse al contexto de situación; lo cual no equivale a afirmar que sepamos lo que van a decir los participantes, sino simplemente demuestra que podemos hacer suposiciones razonables y enteradas acerca de algunos aspectos de lo que pudieran decir, con razonables probabilidades de estar en lo cierto. En el lenguaje, siempre existe la libertad de actuar de manera atípica, pero eso a su vez también sirve para confirmar la realidad del concepto de lo que es típico

Existe un experimento bien conocido de los estudiantes de lingüística, en el cual el sujeto escucha una grabación que es "ruidosa" en el sentido técnico (sumamente distorsionada y con interferencias), a tal grado que no puede entender nada de lo que se dice; luego se le da un simple indicio acerca del registro y, cuando escucha la vez siguiente, entiende prácticamente todo el texto. Siempre escuchamos y leemos con expectativas, y la noción de registro es en realidad una teoría acerca de esas expectativas, que proporciona una manera de hacerlas explícitas.

Para tener cierta idea del "lenguaje en la vida del individuo", no es necesario, ni posible, llevar registros detallados de quién dice algo, a quién lo dice, cuándo y por qué; pero no es demasiado difícil tomar nota de la información acerca del registro, con apartados para el campo, el tenor y el modo en el diario lingüístico; ello puede dar por resultado valiosos conocimientos acerca de lo que el lenguaje significa para el individuo. También echará por tierra cualquier sospecha de que existen grupos sociales cuyo lenguaje se ha empobrecido o es deficiente, pues va directamente al lenguaje como potencial de comportamiento, al sistema semántico que se halla detrás de las expresiones y los "sonidos", que con tanta frecuencia son ridiculizados o descartados de toda atención seria.

Puntos a considerar

a ¿Cómo es el perfil lingüístico de la vida cotidiana de un individuo?

¿Que papeles ha adoptado éste, que se hayan expresado mediante el lenguaje?
¿Qué formas de interacción han implicado esos papeles (por ejemplo, el papel de "hermana mayor" implica interacción con los padres por una parte y con los hermanos y hermanas menores por la otra; el de "maestro" sugiere interacción con los alumnos y también, quizás, con el director de la escuela)?
¿En qué sucesos lingüísticos (tipos de situación lingüística) ha participado ese individuo?
¿Ha hecho uso de diferentes variantes (conmutación dialectal) y, de ser así, con qué tipo de variación lingüística y en qué circunstancias?

b ¿Cuál es el patrón de la variación de registro?

¿Podemos especificar las características precursoras importantes de casos particulares de uso del lenguaje?
campo del discurso: la naturaleza de la actividad y el asunto
tenor del discurso: las relaciones de papeles entre los participantes
modo del discurso: el conducto y el papel desempeñado por el lenguaje en el suceso total.
¿Dónde se revelan las propiedades del campo, del tenor y del modo en el lenguaje, hablado o escrito?, ¿hasta qué punto podría el que escucha subrepticiamente captar los antecedentes de la situación e, inversamente, qué características del lenguaje podían haberse predicho a partir de los datos sobre la situación?

c ¿Hasta qué punto habría sido más difícil para el individuo sobrevivir *sin* lenguaje?

5. El lenguaje y el contexto de situación

Como todos los encabezados de nuestra lista, éste se halla vinculado estrechamente a los demás; en particular, se yuxtapone al anterior, el del lenguaje en la vida del individuo; pero hay una diferencia de perspectiva: aquí, enfoca-

mos la atención en los contextos generalizados del uso del lenguaje y de la función del lenguaje en ellos, y no en el perfil lingüístico de una hablante individual. La cuestión que se plantea no es tanto lo que significa el lenguaje para un individuo en su vida cotidiana cuales son los contextos sociales típicos en los que participa como un ser articulado.

Como en la sección anterior, no es difícil comprender el principio general: es obvio que utilizamos el lenguaje en contextos de situación y que éstos pueden ser descritos de diversas maneras. El problema aquí siempre ha consistido en cómo describir mejor los diversos tipos de marcos y, especialmente, en cómo destacar lo que es significativo y cómo distinguirlos de todas las particularidades sin importancia que van asociadas a los casos específicos.

La cuestión surge ya en el tratamiento del registro, como un problema de lo que Ellis llama "finura de foco". Supongamos, para dar un ejemplo trivial, que el campo del discurso son las compras: ¿caracterizaremos eso simplemente como "transacción", como "adquisición" (opuesta, por ejemplo, a apropiación), como "compras en una tienda" (que es distinto de comprar en un mercado), como "compras en una tienda de productos químicos" (y no en una de comestibles) o como "compra de un cepillo de dientes" (distinta de la compra de una pastilla de jabón)? Y como el criterio está destinado a ser nuestra apreciación, en una u otra forma, de la importancia o la falta de importancia del asunto, igualmente podemos preguntar si, antes que nada, hay posibilidad de que lleguemos a interesarnos por una situación de ese tipo.

Una manera de decidir si un tipo particular de situación tiene o no interés consiste en considerar, en términos del segundo de los encabezados anteriores, si es de alguna importancia para la socialización de un niño; por ejemplo, una buena hipótesis de trabajo es suponer que todo tipo de situación en que un padre regule la conducta del niño es potencialmente importante para su desarrollo lingüístico y social, lo cual sugiere no sólo que semejantes situaciones tienen importancia para nosotros, sino también que es necesario proporcionar determinada cantidad de información acerca de ellas, especialmente acerca del aspecto de la conducta del niño que se está regulando: v. gr., la atención se concentra en sus relaciones personales ("¡no le hables así a tu abuelita!") o en su comportamiento ante los objetos ("no rompas eso").

De una manera general, el concepto de hombre social constituye la base para evaluar la importancia de una clase de contexto dada. El hecho de que un tipo particular de uso del lenguaje tenga importancia para la socialización del niño es garantía de significación, pero no es la única garantía: hay otras maneras en que ese uso puede ser importante en la cultura. Por ejemplo, podemos imaginar un marco lingüístico como el de una "consulta entre maestro y padre",

subdividido en contacto individual, reunión de la asociación de padres de familia, intercambio de correspondencia y así sucesivamente; puede considerarse que todo eso tiene cierta significación en un contexto educativo y por tanto, bien podría valer la pena estudiar las formas de interacción lingüística entre el maestro y los padres. Las formas de interacción lingüística entre el maestro y el alumno en el aula y en otros marcos escolares son aún más interesantes; ya se han hecho diversos estudios útiles sobre el lenguaje en el aula, todos los cuales se basan en alguna concepción de los contextos de situación importantes.

Otra razón más para pensar en el "lenguaje y la situación" es el hecho de que se espere que, en el curso de su educación, el alumno se sensibilice al uso del lenguaje en distintos tipos de situación y sea capaz de variar su comportamiento en respuesta a ellos. En las escuelas, el movimiento desde una total preocupación por la composición formal hacia cierta conciencia de los muchos y distintos tipos de usos del lenguaje implicó una redefinición bastante drástica de los contextos de situación importantes en la educación: redefinición no exenta de peligros y dificultades, como lo reveló el debate subsecuente, pero que a pesar de todo era sumamente necesaria. Tanto *Breakthrough to literacy* como *Language in use* exigen una visión inteligente e imaginativa del lenguaje y de la situación; por ello, constituyen una fuente excelente de conocimientos sobre cuestiones de importancia.

Como hemos subrayado en todo momento, no hay diferencia entre conocer el lenguaje y saber cómo utilizarlo; el éxito en la lengua materna significa el éxito en el desarrollo de un potencial lingüístico para todos los tipos de contextos de situación engendrados por la cultura. Desde ese punto de vista, si consideramos que, al terminar la escuela, un alumno debiera utilizar el lenguaje de manera adecuada en tal o cual gama determinada de contextos, entonces esos contextos son importantes aun cuando no parezcan propiciar ningún campo extenso para el virtuosismo lingüístico ni para el ejercicio de la imaginación creadora. Además, algo puede ganarse mediante alguna ojeada ocasional a aquellos tipos de lenguaje que normalmente no se consideran responsabilidad de la escuela. El lenguaje de las especificaciones técnicas es ejemplo de ello: si consideramos meticulosa (y comprensivamente) los folletos impresos por los fabricantes de aparatos, no para el público en general, sino para los responsables de su instalación y su mantenimiento, podemos formarnos una idea muy clara del modo en que el lenguaje se vincula al contexto de situación en que funciona o, mejor dicho, a aquel en que *se trata* de que funcione: no debe perderse de vista que un folleto de ese tipo se encuentra tan fuera de contexto en el aula como lo estaría el propio calentador de gas o cualquier otro aparato al que aquél deba acompañar.

Es claro que las anteriores son cuestiones de registro y que, al hablar del lenguaje vinculado a la situación, casi inevitablemente utilizamos conceptos acerca del campo, del tenor o del modo del discurso. Todas las formulaciones como "el lenguaje del aula", "el lenguaje de las especificaciones técnicas" son caracterizaciones de ese tipo, que en ocasiones van ligadas a sólo una de aquellas 3 dimensiones y que con frecuencia combinan características de más de una de ellas. A decir verdad, es sumamente revelador analizar algunas de las formulaciones que se usan a menudo y que *a priori* se consideran descripciones significativas de tipos de uso del lenguaje, con objeto de ver qué información aportan que pueda permitirnos hacer predicciones sobre el texto, y eso podemos hacerlo vinculándolas al campo, al tenor y al modo. Los antropólogos con frecuencia utilizan términos como "habla pragmática", "lenguaje ritual" o como la "comunión fática" de Malinowski; la cuestión es qué podemos obtener de ellos acerca del campo de actividad, de los papeles de los participantes y las relaciones de papeles involucrados, lo mismo que acerca del papel que el lenguaje desempeña en el proceso.

Desde ese punto de vista, vale la pena considerar algunos de los términos que figuran típicamente en discusiones sobre el lenguaje en el contexto de la enseñanza del inglés, como "escritura creativa", "lenguaje imaginativo", "jerga", "lenguaje común". Éstos rara vez son tan objetivos y tan precisos como se les hace parecer; por ejemplo, con frecuencia jerga sólo se refiere a términos técnicos que disgustan personalmente al hablante, quizás porque no está seguro de cómo utilizarlos. Si tratamos de interpretar dichos marbetes en términos de campo, tenor y modo, encontramos que no es fácil ver lo que realmente implican respecto del tipo de lenguaje utilizado. No es que no sean significativos, pero no hay consenso en cuanto a *lo que* significan, por lo que poseemos pocos indicios acerca de lo que generalmente pudiera considerarse un espécimen de ese lenguaje. Lo que es creativo en un tipo de situación (o en opinión de una persona) no lo es en otro.

El término "situación" a veces es engañoso, porque evoca la idea de los "apoyos", los entornos específicos y concretos de un suceso verbal determinado, tal y como podrían aparecer en una fotografía de la escena; pero esa imagen es demasiado particular, lo importante es el *tipo* de situación, la configuración de factores ambientales que conforma típicamente nuestras maneras de hablar y de escribir.

Puntos a considerar

a ¿Qué ejemplos hay de tipos de situación socialmente importantes, considerados desde un punto de vista educativo?

¿Definimos exacta y específicamente esos tipos? ¿Cuál es la "finura de foco", v. gr.: escuela-aula-clase de inglés-sesión de "escritura creativa"? ¿De qué maneras son esos tipos de situación importantes para el buen desempeño de los alumnos en la escuela (diferenciándolos de aquellos que son críticos para la "socialización" del niño en general, como en la sección 2 anterior)? ¿Qué esperamos aprender de una investigación imaginativa sobre el uso de lenguaje en esos contextos?

b ¿Cuáles son las funciones generalizadas del lenguaje en esos tipos de situación?

¿Qué queremos decir cuando hablamos de lenguaje "creativo", "transaccional", "práctico", "expresivo", etc.? ¿En qué medida una interpretación en lenguaje en esos términos depende de nuestra conciencia de la situación?
¿Podemos vincular el uso del lenguaje a la interacción de los papeles sociales en esos tipos de situación? (La idea de que el tipo de lenguaje utilizado –expresivo, creativo, etc.– sólo se rige por la libre opción o el capricho del individuo está excesivamente esquematizada y da lugar a ciertos ejercicios de clase sumamente artificiales y poco realistas.)
¿Hay tipos "puros" de uso del lenguaje o las situaciones reales generan siempre alguna especie de tipo mixto? (Éste es un tema extenso por su propio derecho. Es probable que en su mayor parte el uso del lenguaje no sea ni rígidamente puro ni irremediablemente mixto, sino que implique un registro dominante y uno o dos motivos subsidiarios. *Language in use* brinda oportunidades de explorar más a fondo esa idea.)

6. El lenguaje y las instituciones

Una vez más, este encabezado está vinculado a los anteriores; sugiere una nueva visión del tema general del lenguaje y la interacción social. En la sección 4 el foco de atención se centraba en el individuo; era el individuo el que proporcionaba el nexo común que ligaba un suceso lingüístico con otro. En la sección 5 tomamos la situación como base y la utilizamos como medio para vincular sucesos lingüísticos. Aquí dirigimos nuestra atención hacia las instituciones sociales, como la familia, la escuela o la fábrica; éstas dan una continuidad de otro tipo, como el que implican expresiones como "el lenguaje en el hogar" o "el lenguaje en la escuela".

Desde un punto de vista lingüístico podemos concebir una institución social como una red de comunicación; su propia existencia implica que en ella

se produzca la comunicación: habrá participación en la experiencia, expresión de solidaridad social, toma de decisiones y planeación; además, si se trata de una institución jerárquica, de formas de regulación verbal, de transmisión de órdenes y cosas por el estilo. La estructura de la institución quedará guardada en el lenguaje, en los diferentes tipos de interacción que se producen y en los registros lingüísticos asociados a ellos.

Un ejemplo que nos parece obvio es la escuela, que se examina desde el punto de vista de Peter Doughty en el capítulo 6 de *Exploring Languajes:*

> En el sentido de que la escuela funciona como un grupo social dentro de un contexto social discernible, es una comunidad lingüística: habrá pautas de interacción propias de la escuela y, consecuentemente, también habrá pautas de lenguaje en uso propias de ella, por lo que los que trabajan juntos en la escuela desarrollan respuestas comunes ante aquellas (pp. 100-101).

La escuela es una red de comunicación, compuesta de muchas redes más pequeñas que se cruzan entre sí y que pueden ser relativamente fijas y constantes o fluidas y cambiantes; considérese, por ejemplo, la cuestión del modo en que se transmiten las decisiones: una red de comunicación está formada por la cadena de mando, que puede ir del director al jefe del departamento, de éste a los miembros del personal y de éstos a los alumnos. El esquema detallado se modifica y varía de un caso a otro; pero los mecanismos habitualmente son lingüísticos y pueden describirse (una vez más, sobre las bases teóricas del campo, del tenor y del modo) en términos de unos cuantos tipos de situación reconocibles: entrevista formal, entrevista privada, asamblea, tablero de avisos y así sucesivamente. Es interesante observar lo que ocurre en el caso de una decisión política particular, desde su discusión inicial (si la hay) y su aprobación hasta su implantación con el tiempo, viendo cómo se utiliza el lenguaje en cada fase y cómo éste manifiesta las relaciones sociales que intervienen. Como dice Doughty, hay "maneras de operar mediante las cuales un individuo indica a otro su comprensión de la posición y la relación mutuas".

También hay aspectos lingüísticos de los procesos mediante los cuales se toma una decisión, distintos de aquellos por medio de los cuales se transmite. Supóngase que el proceso empieza en un nivel un tanto *abajo* del nivel de autoridad necesario para su adopción; por ejemplo, una sugerencia de la clase para visitar los muelles. ¿Cómo se formula esa sugerencia con el propósito de turnarla a las autoridades para que ellas decidan, de los alumnos al maestro, o del maestro al director?

La toma de decisiones y su aplicación es apenas uno de los aspectos en la vida de una institución que pueden considerarse desde ese punto de vista, tomando la institución como una red de comunicación.

Las características de un tipo de situación y las peculiaridades que lo distinguen de los demás pueden revelarse de maneras inesperadas en el lenguaje; por ejemplo: algunas instituciones, una de las cuales es la escuela, se distinguen por la existencia de una clientela, un grupo para el cual ha sido creada originalmente la institución, pero que es distinto de los miembros de ésta, de los profesionales que, típicamente, se ganan la vida en ella. La escuela tiene alumnos; similarmente, un hotel tiene huéspedes, un hospital tiene pacientes, una línea aérea tiene pasajeros (lo cual contrasta con instituciones como una familia, un club o un sindicato, que sólo tienen miembros; y con aquellas que tienen un "público general" con el que sólo se comunican indirectamente y mediante conductos especiales, como una empresa industrial, una oficina gubernamental); aquí, la posición de la clientela se revela en gran medida mediante la naturaleza de la comunicación que se produce entre ella y sus miembros. Hay una conocida clase de bromas acerca de las instituciones que pierden de vista los intereses de la clientela que constituye su única razón de ser, bromas que giran en torno al tema básico de "éste sería un lugar espléndido para trabajar si no fuera por los... (alumnos, huéspedes, etc.)". La realidad que oculta esa forma de humorismo, la tendencia muy natural por parte de los profesionales a considerar a los clientes como una intromisión innecesaria en el funcionamiento fluido de la institución, una vez más, se revela de la manera más clara mediante el lenguaje.

Por tanto, la propia escuela es apenas una de las muchas instituciones que tienen interés desde ese punto de vista, como una *red* de comunicación, un nexo de contextos interpersonales para el uso del lenguaje; pero difiere de las otras mencionadas con anterioridad en cierto aspecto. La mayoría de las otras instituciones de ese tipo general –las que tienen una clientela– sirven a esa clientela de maneras no lingüísticas. El hospital cura sus dolencias, la línea aérea los transporta de un lugar a otro, el hotel los alimenta y los divierte; en una escuela, la relación entre el personal docente y los alumnos es esencialmente una relación verbal, toda la función de la escuela se reduce a constituir una red de comunicación que una al personal docente y a los clientes (el tipo de institución más parecido a ese respecto quizás sea una iglesia); por tanto, la comprensión del uso institucional del lenguaje es todavía más esencial en la escuela que en otra parte.

Recientemente hemos empezado a ver algunas explicaciones profundas del uso del lenguaje en el aula (por ejemplo, Sinclair *et al.,* 1972; *Five to Ni-*

ne, 1972), que sin duda arrojarán nueva luz sobre la naturaleza de la escuela como institución y por tanto, sobre el proceso educativo. Éste no sólo se refiere al uso del lenguaje personal del maestro, sino también a la clase de lenguaje que obtiene, lo mismo que a la clase de lenguaje que espera de los alumnos; a éstos ya no se les conmina a guardar silencio, como antes; los conductos de comunicación funcionan ahora en 2 sentidos, pero al mismo tiempo hay restricciones normalmente y sólo ciertos tipos de comportamiento lingüístico por parte de los alumnos se consideran aceptables, dependiendo, desde luego, del contexto: formas de habla que no son aceptables en el aula o en los corredores pasarían inadvertidas en los campos deportivos; ese es otro ejemplo de variación de registro.

Finalmente, también está el aspecto externo de los patrones de comunicación: la comunicación entre la escuela y el mundo exterior. Ya hemos hablado de la interacción maestro-padre, pero hay muchos otros aspectos de ella que, considerados en conjunto, reflejan el lugar de la escuela en la comunidad como un todo. Lo cual también se aprecia mejor poniendo atención al lenguaje, que posiblemente revele muchos de los supuestos hechos, por la escuela por una parte y por la comunidad por la otra, acerca del papel de la escuela en la vida del hombre social.

Puntos a considerar

a ¿Qué queremos decir con institución, desde el punto de vista lingüístico? En otras palabras, ¿podemos definirla con respecto al concepto de red de comunicación?

¿Quién habla a quién y quién escribe a quién, como parte esencial de la red de la institución?
¿Quién habla o escribe a quién, como medio de contacto entre la institución y el mundo exterior?

b ¿Cuál es la naturaleza especial de la escuela como red de comunicación?

¿En qué difiere, a ese respecto, de otras instituciones de naturaleza comparable? ¿Cómo se toman las decisiones y cómo se transmiten? ¿Cuáles son las características *lingüísticas* de los procesos de decisión?
¿Qué tipos de comunicación son necesarios y característicos en la vida escolar? (Éstos, una vez más, pueden considerarse en términos del campo, del tenor y del modo: ¿qué tipos significativos de actividad se realizan mediante el lenguaje, cuál es el conducto específico de comunicación en cada caso y cuáles son las relaciones de papeles involucradas?)

c ¿Dónde y por qué se producen los *trastornos* en la comunicación?

7. Actitudes lingüísticas

El tema de las actitudes hacia el lenguaje ha sido abordado frecuentemente en el transcurso de los últimos 10 años. Uno de los primeros estudios al respecto en un contexto educativo apareció en Halliday *et al.,* 1964, *The linguistic sciences and language teaching* (capítulo 4) donde se hizo hincapié en que la razón para insistir en una discusión pública de las actitudes hacia el lenguaje, era que éstas pueden ser, y han sido, extremadamente nocivas en sus efectos para la práctica educativa (véase Trudgill, 1975).

En el capítulo I nos referimos a la "hipótesis del estereotipo" y al hecho de que con frecuencia los maestros basan su juicio inicial sobre un niño y sus expectativas acerca de su rendimiento en gran medida en su acento; lo cual es ya sumamente dañino, dado que un niño –como un adulto– suele comportarse como se espera que lo haga: si se le estereotipa como fracaso, fracasará. Pero los maestros no sólo han discriminado de ese modo en cuanto a sus expectativas iniciales, con frecuencia han repudiado totalmente la lengua materna del niño y tratado de erradicarla con toda la fuerza de su desaprobación y de su ironía. No es posible que un niño salga sin huellas de ese tipo de prueba. Cuando los autores de *The linguistic sciences and language teaching* escribieron que "un hablante al que se avergüenza de sus propios hábitos lingüísticos sufre una vejación fundamental como ser humano: hacer a cualquiera, especialmente a un niño, avergonzarse de ese modo es tan indefendible como hacerlo avergonzarse del color de su piel" (105), fueron verdaderamente reprendidos en las columnas de una revista femenina, con base en que si bien un niño no puede cambiar el color de su piel, sí puede aprender a cambiar su lenguaje. Lo que parece implicar que si a los católicos se les discrimina, la mejor manera de ayudarlos es la conversión forzosa al protestantismo.

Repudiar esto último no significa argumentar que un maestro debiera aprender a hablar a los niños en su dialecto de vecindario, gesto que en sí no ayuda en mucho, pero sí que debería estar preparado para reconocer tanto sus propias actitudes lingüísticas populares como las de otras personas e, idealmente, para explorar dichas actitudes, con la participación de los alumnos. La propia experiencia de los alumnos les dirá que el lenguaje es uno de los muchos aspectos del

comportamiento humano que los demás juzgan "bueno" o "malo"; se les puede alentar a tratar de encontrar por qué ocurre así y el maestro los puede guiar hacia la comprensión que les permita ver a través y más allá de esos juicios (antes que nada, no sería raro que los alumnos guiaran al maestro); esto trae a colación las cuestiones del dialecto y el acento, de lo estándar y lo no estándar. Todos necesitamos aprender alguna forma de lengua estándar –no importa mucho con qué acento pero, de cualquier modo, no hay muchas probabilidades de que el maestro influya en ello– pero si la lengua estándar difiere de nuestra lengua materna no tiramos nuestra lengua materna; hay funciones del lenguaje para las que la una es apropiada y no la otra. A decir verdad, aprender el inglés estándar es cuestión de aprender nuevos registros más que de aprender un nuevo dialecto.

Inevitablemente, el hombre social es su propio etnógrafo, él tiene su propio modelo de sí mismo, su sociedad y su lenguaje; ese modelo contiene muchísimos conocimientos útiles, pero se ve trastornado por actitudes que originalmente pueden haber sido protectoras para el propio individuo, pero que ya no le sirven para ningún propósito y que resultan nocivas si el individuo está en posibilidad de influir en otros. Dichas actitudes son difíciles de reconocer porque están disfrazadas y legitimadas como afirmaciones de hecho, ese es el motivo por el cual, en educación, las tendencias de mayor alcance en los últimos 10 años han sido aquellas hacia una objetividad y una comprensión sociales y lingüísticas mucho mayores; en general, el enfoque del lenguaje actualmente es constructivo y positivo, en vez de ser en gran parte negativo, como lo era antes.

Al explorar el lenguaje, de manera muy natural nos encaminamos hacia la exploración de la lingüística popular que lo acompaña; como señala Peter Doughty, una gran parte de ésta deriva de la experiencia en la escuela, y la escuela es un buen lugar para explorarla. La clase puede reunir recortes sobre el lenguaje tomados de cartas a la prensa, de columnas en revistas populares y así sucesivamente, para ver qué clase de ideas tiene la gente; puede anotar las palabras que se utilizan para manifestar juicios acerca del lenguaje *(bueno, correcto, falso, flojo, feo,* etc.), las explicaciones que se dan para esos juicios, si las hay ¿por qué se dice que algo es *falso* o *desaliñado?* y los aspectos particulares del lenguaje que se ponen a discusión (el acento, la gramática, el vocabulario). Es fácil suponer que debe haber un consenso general acerca de todas esas cuestiones, pero es algo en gran parte ilusorio: fuera de las reglas prescriptivas que fueron codificadas en libros de texto ingleses de la generación anterior, que poseen un gran poder de supervivencia, el consenso consiste en poco más que un acuerdo general de que en el lenguaje debe haber algo correcto y algo erróneo en uno u otro punto.

Quizás valga la pena agregar unas palabras acerca de la fonética, especialmente en un momento de la historia en que los ingleses cultos se hacen lin-

güistas de nuevo, en el otro sentido del término (hablantes de lenguas extranjeras), como solían serlo no hace mucho tiempo. En cualquier clase en que algunos o todos los alumnos "hablan con acento" –lo que significa la mayoría de las escuelas del país– será fácil demostrar que, para aprender francés, alemán, italiano o ruso, algunos de los sonidos de su propia habla son mucho más útiles que aquellos de la PR (= "pronunciación recibida" no "pronunciación regia", aunque de una manera general podría definírsele como el inglés de la reina). Al aprender lenguas extranjeras el niño que habla PR carece de ventajas y resulta sumamente desalentador –aunque no sea raro– oír a niños empeñándose en pronunciar mal sonidos extranjeros, en buen inglés, cuando, de no habérseles enseñado a menospreciar su propia habla nativa, habrían podido utilizarla como modelo y pronunciado los sonidos extranjeros bien y con facilidad.

Naturalmente, la habilidad para hacer observaciones sobre el habla de los alumnos en términos fonéticos exactos es algo que exige adiestramiento; pero gran parte de éste consiste en un adiestramiento para escuchar objetivamente sonidos verbales y en ver a través de la jerga lingüística popular de "puro", "áspero", "ríspido", "rico" y otros obstáculos terminológicos de esa clase para aclarar las ideas; y éstas pueden redondear las nuestras, dada una razonable dosis de curiosidad y de apertura de espíritu. Así, un maestro que se interese por ese aspecto del lenguaje puede probar la "hipótesis del estereotipo" en sí mismo y ver en qué grado sus propias expectativas sobre la actuación de un alumno en particular corresponden verdaderamente a la manera en que ese alumno pronuncia el inglés. A la larga, podemos descubrir que la ventaja la tiene el niño que ha dominado una variedad de diferentes formas de habla, aunque eso tendría más que ver con el registro que con el dialecto. En el peor de los casos, podemos demostrar que las cuestiones de acento y de dialecto pueden ser objeto de discusión racional y tolerante, en vez de utilizarse como medio para tipificar a los seres humanos dentro de categorías prefabricadas y de designarlos con marbetes de inferioridad y de vergüenza. Somos proclives a considerar el lenguaje demasiado solemnemente, pero sin tomarlo en serio; si pudiéramos aprender a ser más serios en lo que a él concierne y al mismo tiempo mucho menos solemnes, estaríamos cerca de poder explotar todo su potencial como piedra angular del proceso educativo.

Puntos a considerar

a ¿Cuáles son las actitudes más comunes hacia las normas y la corrección lingüísticas?

¿Qué opiniones lingüísticas tienen (i) los niños, (ii) los padres de éstos, (iii) sus colegas, (iv) usted?
¿Cómo se expresan y se manifiestan dichas actitudes?
¿Se vinculan los juicios de valor principalmente a la gramática?
¿Al vocabulario? ¿Al dialecto y al acento? ¿Se hace alguna distinción entre *gramática* (= "lo que debiera ser") *y uso* (= "lo que es")?

b ¿Cuál es el efecto de esas actitudes en las relaciones entre el maestro y el alumno?

¿Dan algún indicio de (i) las expectativas del maestro, (ii) las evaluaciones de la actuación del alumno por parte del maestro?
¿Cuál es el efecto de las actitudes mencionadas en las propias expectativas del niño respecto de la escuela y en su idea de sus posibilidades de éxito? ¿Cuál es el efecto en su rendimiento real?

BIBLIOGRAFÍA

Abdulaziz, M. H. 1971, "La política lingüística nacional de Tanzania y el auge de la cultura política swahili", en Whiteley, 1971.

Baratz, Joan C. 1969, "Una tarea bidialectal para determinar el aprovechamiento lingüístico de los niños negros económicamente desfavorecidos", *Child Development* 40.

—1970, "La enseñanza de la lectura en un sistema escolar negro urbano", en Williams, 1970a.

Baratz, Joan C. y Shuy, Roger W. (comp.), *Teaching Black Children to Read,* Washington, D. C., Centro de Lingüística Aplicada.

Barthes, Roland, 1970, "La antigua retórica", *Communications* 16.

Basso, Keith H. 1967, "Aspectos semánticos de la aculturación lingüística", *American Anthropologist* 69.

Bellack, A. A., Dliebard, H. M., Hyman, R. T. y Smith, F. L. Jr., 1966, *The language of the classroom,* Nueva York, Teachers College Press.

Benson, James D. y Greaves, William S., 1973, *The language people really use,* Agincourt, Ontario, The Book Society of Canada.

Berger, Peter L. y Kellner, Hansfried, 1970, "El matrimonio y la construcción de la realidad"; en Hans Peter Dreitzel (comp.), *Recent sociology 2: patterns of communicative behavior,* Nueva York, Macmillan.

Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas, 1966, *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge,* Nueva York, Doubleday; Londres, Allen Lane (Penguin Press), 1967.

Bernstein, Basil, 1971, *Class, codes and control 1: theoretical studies towards a sociology of language* (Socialización, Lenguaje y Educación Primarias), Londres, Routledge & Kegan Paul

—(comp.) 1973, *Class, codes and control 2: applied studies towards a sociology of language* (Socialización, Lenguaje y Educación Primarias), Londres, Routledge & Kegan Paul.

—1974, "Breve exposición de la teoría de los códigos", Apéndice a Bernstein, 1971, Londres, Paladin.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
OMNIUM POTENTIOR EST SCIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

—1975, *Class, codes and control 3: towards a theory of educational transmissions* (Socialización, Lenguaje y Educación Primarias), Londres, Routledge & Kegan Paul.

Bickerton, Derek, 1971, "Variabilidad inherente y reglas variables", *Foundations of Language* 7.

Blom, J. P. y Gumperz, John J., 1972, "Algunas determinantes sociales del comportamiento verbal", en Gumperz y Hymes, 1972.

Bourdieu, Pierre, 1971, "La casa bereber o el mundo al revés", en *Échanges et communications: mélanges offerts à Claude Lévi-Strauss à l'occasion de son 60e anniversaire,* La Haya, Mouton. También en Douglas, 1973.

Bright, William (comp.), 1966, *Sociolinguistics: proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference,* 1964 (Janua Linguarum Series Maior 20), La Haya, Mouton.

Briton, James N., 1970, *Language and learning,* Londres, Allen Lane (Penguin Press).

Brown, Roger y Gilman, Albert, 1960, "Los pronombres de poder y solidaridad", en Thomas A. Sebeok (comp.), *Style in language,* Cambridge, Mass. y Nueva York, MIT Press and Wiley. También en Fishman, 1968; Giglioli, 1972.

Bühler, Karl, 1934, *Sprachtheorie: die Darstellungsfunktion der Sprache,* Jena, Fischer.

Castaneda, Carlos, 1972, *Una realidad aparte,* México, Fondo de Cultura Económica.

Cedergren, Henrietta y Sankoff, David, 1974, "Reglas variables: la actuación como reflejo estadístico de la capacidad", *Language* 50.

Chabrol, C. y Marin, L. (comp.), 1971, *Sémiotique narrative: récits bibliques (Langages* 22), París, Didier/Larousse.

Cicourel, Aaron V., 1969, "La semántica generativa y la estructura de la interacción social", en *International days of sociolinguistics.*

Clark, Eve V., 1973, "¿Qué hay en una palabra? Sobre la adquisición de la semántica por el niño en su primera lengua", en T. E. Moore (comp.), *Cognitive development and the acquisition of language,* Nueva York, Academic Press.

Conklin, Harold C., 1968, "Tratamiento lexicográfico de las taxonomías *folk*", en Fishman, 1968.

Coulthard, R. M., Sinclair, J. McH., Forsyth, I. J. y Ashby, M. C., 1972, "El discurso en el aula", Londres, Centro para la Información sobre la Enseñanza y la Investigación Lingüísticas (mimeografiado).

Danes, Frantiseˇk (comp.); 1974, *Papers on functional sentence perspective,* Praga, Academia (Academia Checoslovaca de Ciencias).

Dixon, Robert M. W., 1965, *What is language? a new approach to linguistic description* (Biblioteca Longman de Lingüística), Londres, Longman.

Dixon, Robert M. W., 1970, *The Dyirbal language of North Queensland,* Cambridge, Cambridge University Press.

Doughty, Peter S., Pearce, John J. y Thornton, Geoffrey M., 1971, *Language in use* (Programa del Consejo de Escuelas de Lingüística y de Enseñanza del Inglés), Londres, Edward Arnold.

—1972, *Exploring language* (Exploraciones del Estudio del Lenguaje), Londres, Edward Arnold.

Douglas, Mary, 1971, "¿Ríen los perros? Un enfoque intercultural del simbolismo corporal", *Journal of Psychosomatic Research* 15.

—1972, "El habla, la clase y Basil Bernstein", en *The Listener,* Londres, 9 de marzo.

—(comp.) 1973, *Rules and meanings: the anthropology of everyday knowledge* (Penguin Modern Sociology Readings), Harmondsworth, Penguin.

Dumont, Louis, 1970, *Homo hierarchicus: the caste system and its implications,* Londres, Weidenfeld & Nicolson (Londres, Granada [Paladin] 1972).

Ellis, Jeffrey, 1965, "Sociología lingüística y lingüística institucional", *Linguistics* 19.

—1966, "Sobre el significado contextual", en C. E. Bazell *et al.* (comp.), *In memory of J. R. Firth* (Biblioteca Longman de Lingüística), Londres, Longman.

Elmenoufy, Afaf, 1969, *A study of the role of intonation in the grammar of English,* University of London, tesis de doctorado.

Enkvist, Nils Erik, Spencer, John y Gregory, Michael J., 1964, *Linguistics and style* (El lenguaje y el aprendizaje de la lengua 6), Londres, Oxford University Press.

Ervin-Tripp, Susan M., 1969, "La sociolingüística", *Advances in Experimental Social Psychology* 4. También en Fishman, 1971b.

—1972, "La capacidad sociolingüística de los niños y la diversidad dialectal", en *Early childhood education,* Chicago, National Society for the Study of Education (71º Anuario).

—1973, *Language acquisition and communicative choice: essays selected and introduced by Anwar S. Dil,* Stanford, California, Stanford University Press.

Fasold, Ralph W., 1970, "Dos modos de variación lingüística socialmente significativa", *Language* 46.

Ferguson, Charles A., 1968, "El desarrollo del lenguaje", en Joshua A. Fishman, J. Das Gupta y Charles A. Ferguson (comp.), *Language problems of developing nations,* Nueva York, Wiley.

Ferguson, Charles A., 1971a, "La ausencia de cópula y la noción de la simplicidad", en Hymes, 1971b.

—1971b, *Language structure and language use: essays selected and introduced by Anwar S. Dil,* Stanford, California, Stanford University Press.

—y Farwell, Carol B.,1973, "Palabras y sonidos en la temprana adquisición del lenguaje: las consonantes iniciales inglesas en las primeras cincuenta palabras", *Pa-*

pers and Reports on Child Language Development 7, Stanford, California, Stanford University Committee on Linguistics.

Firbas, Jan, 1964, "Sobre la definición del tema en el análisis funcional de oraciones", *Travaux Linguistisques de Prague* 1.

—1968, "Sobre las características prosódicas de la inflexión verbal del inglés moderno como medio de perspectiva oracional funcional", *Brno Studies in English* 7.

Firth, J. R., 1935, "La técnica de la semántica", *Transactions of the Philological Society.* También en Firth, 1957.

—1950, "La personalidad y el lenguaje en la sociedad", *The Sociological Review* 42. También en Firth, 1957.

—1957, *Papers in linguistics 1934-1951,* Londres, Oxford University Press.

Fishman, Joshua A. (comp.) 1968, *Readings in the sociology of language,* La Haya, Mouton.

—1971a, "La sociología del lenguaje: un enfoque de ciencia social interdisciplinaria del lenguaje en la sociedad", en Fishman, 1971b.

—(comp.) 1971b: *Advances in the sociology of language* 1, La Haya, Mouton.

—y Lueders-Salmon, Erika, 1972, "¿Qué tiene que decir al maestro la sociología del lenguaje? Sobre la enseñanza de la variedad estándar a hablantes de las variedades dialectales o sociodialectales", en Courtney Cazden, Vera P. John y Dell H. Hymes (comp.), *Functions of language in the classroom,* Nueva York, Teachers College Press.

Five to nine: aspects of function and structure in the spoken language of elementary school children, Toronto, 1972, York University y Board of Education for the Borough of North York (Departamento de Inglés).

Flavell, J: H., Botkin, P. T., Fry, C. C., Jr., Wright, J. W. y Jarvis, P. E., 1968, *The development of role talking and communication skills in children,* Nueva York, Wiley.

Frake, Charles O., 1961, "El diagnóstico de enfermedades entre los subanunes de Mindanao", *American Anthropologist* 63. También en Hymes, 1964.

Friedrich, Paul, 1966, "Implicaciones estructurales del uso pronominal en ruso", en Bright, 1966.

Garfinkel, Harold, 1967, *Studies in Ethnomethodology,* Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall.

Garvin, Paul y Mathiot, Madeleine, 1956, "La urbanización de la lengua guaraní: un problema de lenguaje y cultura", en A. F. C. Wallace (comp.), *Men and cultures: selected papers of the Fifth International Congress of Antropological and Ethnological Sciences,* Filadelfia, University of Pennsylvania Press.

Giglioli, Pier Paolo (comp.), 1972, *Language and social context* (Penguin Modern Sociology Readings), Harmondsworth, Penguin.

Goffman, Erving, 1963, *Stigma: notes on the management of spoiled identity,* Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall.

Gorman, T. P., 1971, "Implicaciones sociolingüísticas de una elección de los medios de instrucción", en Whiteley, 1971.

Greenberg, Joseph, 1963, *Essays in linguistics,* Chicago y Londres, University of Chicago Press (Phoenix Books).

Gregory, Michael, 1967, "Aspectos de la diferenciación de variedades", *Journal of Linguistics* 3.

Greimas, A. J., 1969, "Modelos teóricos en sociolingüística", en *International days of sociolinguistics.*

—1971, "Gramática narrativa: unidades y niveles", *Modern Language Notes* 86 (6).

Grimshaw, Allen, 1971, "Sociolingüística", en Fishman, 1971b.

Gumperz, John J., 1968, "La comunidad lingüística", en *International encyclopedia of the social sciences.* Nueva York, Macmillan.

—1971, *Language in social groups: essays selected and introduced by Anwar S. Dil,* Stanford, California, Stanford University Press.

—y Hymes, Dell H. (comp.), 1972, *Directions in sociolinguistics,* Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.

—y Wilson, Robert, 1971, "Convergencia y acriollamiento: un caso de la frontera indo-ario/dravidiana", en Hymes, 1971b.

Halliday, M. A. K., 1967a, *Grammar, society and the noun,* Londres, H. K. Lewis (para la University College London).

—1967b, *Intonation and grammar in British English* (Janua Linguarum Series Practica 48), La Haya, Mouton.

—1967c, "Notas sobre la transitividad y el tema en inglés, Parte 2", *Journal of Linguistics* 3.

—1969, "Diversidad funcional en el lenguaje, vista a partir de una consideración de la modalidad y el modo en el inglés", *Foundations of Language* 6. Extracto en Halliday, 1976.

Halliday, M. A. K., 1970, *A course in spoken English: intonation,* Londres, Oxford University Press. Extracto en Halliday, 1976.

—1971, "Función lingüística y estilo literario: investigación sobre el lenguaje de *The Inheritors* de William Golding", en Seymour Chatman (comp.), *Literary style: a symposium,* Nueva York. Oxford University Press. También en Halliday, 1973.

—1972, *Towards a sociological semantics* (Working Papers and Prepublications Series C, 14), Università di Urbino, Centro internazionale di Semiotica e di Linguistica. También en Halliday, 1973.

—1973, *Explorations in the functions of language* (Exploraciones sobre el Estudio del Lenguaje), Londres, Edward Arnold.
—1975a, *Learning how to mean: explorations in the development of language* (Exploraciones sobre el estudio del lenguaje), Londres, Edward Arnold.
—1975b, "Aprendiendo a significar", en Eric y Elizabeth Lenneberg (comp.), *Foundations of language development: a multidisciplinary approach,* Nueva York, Academic Press/París, UNESCO Press.
—1975c, "Hablando a su manera: una perspectiva sociolingüística del lenguaje y del aprendizaje", en Alan Davies (comp.), *Problems of language and learning,* Londres, Heinemann en asociación con SSRC y SsRE.
—1976, *System and function in language: selected papers,* ed. Gunther Kress, Londres, Oxford University Press.
—1977, "Tipos de estructura lingüística y sus orígenes funcionales" (mimeografiado).
—y Hasan, Ruqaiya, 1976, *Cohesion in English* (English Languaje Series 9), Londres, Longman.
—McIntosh, Angus y Strevens, Peter, 1964, *The linguistic sciences and language teaching* (Biblioteca Longman de Lingüística), Londres, Longman (Bloomington, Indiana, Indiana University Press, 1966).
Harman, Thomas, 1567, *A Caveat or Warening for Commen Cursetores vulgarely called Vagabones,* Londres, Wylliam Gryffith, incluido como "A caveat for common cursitors" en Gamini Salgãdo (comp.), *Cony-Catchers and Bawdy Baskets: an anthology of Elizabethan low life* (Penguin English Library), Harmondsworth, Penguin, 1972.
Hasan, Ruqaiya, 1971, "La rima y la razón en la literatura", en Seymour Chatman (comp.), *Literary style: a symposium,* Nueva York, Oxford University Press.
—1973, "Código, registro y dialecto social", en Bernstein, 1973.
Haugen, Einar, 1966, "Dialecto, lenguaje, nación", *American Anthropologist* 68. También en Anwar S. Dil (comp.), *The ecology of language: essay by Einar Haugen,* Stanford, California, Stanford University Press, 1972.
Hawkins, Peter R., 1969, "La clase social, el grupo nominal y la referencia", *Language and Speech* 12. También en Bernstein, 1973.
Hill, Trevor, 1958, "Lingüística institucional", *Orbis* 7.
Hjelmslev, Louis, 1961, *Prolegomena to a theory of language,* edición revisada en inglés, traducción de Francis J. Whitfield, Madison, University of Wisconsin Press (versión danesa original, 1943).
Hoenigswald, Henry, 1971, "Historia del lenguaje y estudio del criollo", en Hymes, 1971b.
Huddleston, Rodney D., 1965, "Rango y profundidad", *Language* 41.
Hudson, Richard A., 1967, "La constitución en una descripción sistemática de la cláusula inglesa", *Lingua* 18.

—1971, *English complex sentences: an introduction to systematic grammar* (Linguistic Series 4), Amsterdam, Holanda.
Hymes, Dell H. (comp.), 1964, *Language in culture and society: a reader in linguistics and anthropology,* Nueva York, Harper & Row.
—1966, "Dos tipos de relatividad lingüística (con ejemplos de etnografía amerindia)", en Bright, 1966.
—1967, "Modelos de interacción del lenguaje y del marco social", *Journal of Social Issues* 23.
—1969, "La teoría lingüística y las funciones del habla", en *International days of sociolingüistics.*
—1971a, *"Capacidad y actuación en teoría lingüística",* en Renira Huxley y Elisabeth Ingram (comp.), *Language acquisition: models and methods,* Londres y Nueva York, Academic Press.
—(comp.) 1971b, *Pidginization and creolization of languages,* Nueva York, Cambridge University Press.

International days of sociolinguistics, Roma, Instituto Luigi Sturzo, 1969.

Jakobson, Roman, 1960, "Proposición final: lingüística y poética", en Thomas A. Sebeok (comp.), *Style in language,* Cambridge, Mass. y Nueva York, MIT Press y Wiley.
Joss, Martin, 1962, *The five clocks,* suplemento 22 de *International Journal of American Linguistics* 28(5).

Kochman, Thomas, 1972, *Rappin' and stylin' out: communication in urban Black America,* Urbana, Illinois y Chicago, University of Illinois Press.
Krishnamurthi, Bhadriraju, 1962, *A survey of Telugu dialect vocabulary,* reimpresión de *A Telugu dialect dictionary of occupational terms,* 1, *Agriculture,* Hyderabad, The Andhra Pradesh Sahitya Akademi.

Labov, William, 1966, *The social stratification of English in New York City,* Washington, D.C., Centro de Lingüística Aplicada.
—1969, "Contracción, supresión y variación inherente a la cópula inglesa", *Language* 45.
—1970a, "El estudio del lenguaje en su contexto social", *Studium Generale* 23. También en Fishman, 1971; Giglioli, 1972.
—1970b, "La lógica del inglés no estándar", *Georgetown University Monograph Series on Languages and Linguistics* 22. También en Williams, 1970; Giglioli, 1972.
—1971, "La noción de 'sistema' en lenguajes criollos", en Hymes, 1971b. Labov, William y Waletzky, Joshua, 1967, "Análisis de narrativa: versiones orales de ex-

periencias personales", en June Helm (comp.), *Essays on the verbal and visual arts,* Seattle, University of Washington Press.
Lamb, Sydney M., 1966, "Epilegómenos a una teoría del lenguaje", *Romance Philology* 19.
—1971, "La lingüística y las redes cognoscitivas", en Paul Garvin (comp.), *Cognition: a multiple view,* Nueva York, Spartan Books.
—1974, Discusión, en Parret, 1974.
Lévi-Strauss, Claude, 1966, *The savage mind,* Londres, Weidenfeld & Nicolson (versión original en francés, *La pensée sauvage,* 1962).
Loflin, Marvin D., 1969, "El inglés negro no estándar y estándar: ¿la misma estructura o diferente estructura?" *Orbis* 18.

McDavid, Raven I. y McDavid, Virginia G., 1951, "La relación entre el habla de los negros norteamericanos y el habla de los blancos", en Walt Wolfram y Nona H. Clarke (comp.), *Black-white speech relationships,* Washington, D. C., Centro de Lingüística Aplicada.
McIntosh, Angus, 1963, *"As you like it:* ¿indicio gramatical del carácter?", *A review of English Literature* 4. También en Angus McIntosh y M.A.K. Halliday, *Patterns of language: essays in theoretical, descriptive and applied linguistics* (Biblioteca Longman de Lingüística), Londres, Longman; Bloomington, Indiana, Indiana University Press, 1966.
Mackay, David, Thompson, Brian y Schaub, Pamela, 1970, *Breakthrough to literacy* (Programa del Consejo de Escuelas de Lingüística y de Enseñanza del Inglés), Londres, Longman; Glendale, California, Bowmar, 1973.
Malinowski, Bronislaw, 1923, "El problema de la significación en las lenguas primitivas", suplemento 1 a C. K. Ogden y I. A. Richards, *The meaning of meaning* (International Library of Psychology, Philosophy and Scientific Methods), Londres, Kegan Paul.
—1935, *Coral gardens and their magie,* 2, Londres, Allen & Unwin/Nueva York, American Book Co.
Mallik, Bhaktiprasad, 1972, *Language of the underworld of West Bengal* (Research Series 76), Calcuta, Sanskrit College.
Milligan, Spike, 1973, *More Goon Show scripts: written and selected by Spike Milligan, with a foreword by HRH The prince of Wales,* Londres, Sphere Books.
Mitchell, T. F., 1957, "El lenguaje para comprar y vender en la Cirenaica: una proposición situacional", *Hesperis.* También en Mitchell, 1975.
—1975, *Principles of Firthian linguistics* (Biblioteca Longman de Lingüística), Londres, Longman.
Morris, Desmond, 1967, *The naked ape,* Londres, Cape.

Morris, Robert W., 1975, "Problemas lingüísticos encontrados en proyectos de desarrollo curricular moderno en matemáticas", *Interactions between linguistics and mathematical education: final report of the symposium sponsored by UNESCO, CEDO and ICMI,* Nairobi, Kenia, 1-11 de septiembre de 1974, Documento de Trabajo ED-74/CONF. 808/9, París, UNESCO.

Nelson, Katherine, 1973, *Structure and strategy for learning to talk,* monografías de la Society for Research in Child Development 38.
Neustupný, Jirí V.,1971, "Hacia un modelo de distancia lingüística", *Linguistic Communications* 5, Monash University.

Parret, Herman, 1974, *Discussing language* (Janua Linguarum Series Maior 93), La Haya, Mouton.
Pike, Kenneth L., 1959, "El lenguaje como partícula, onda y campo", *Texas Ouarterly* 2.
Podgórecki, Adam, 1973, "La 'segunda vida' y sus implicaciones" (mimeografiado).

Reich, Peter A., 1970, "Redes de relaciones", *Canadian Journal of Linguistics* 15.
Reid, T.B.W., 1956, "Lingüística, estructuralismo, filología", *Archivum Linguisticum* 8.
Rubin, Joan, 1968, "Uso bilingüe en Paraguay", en Fishman, 1968.

Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel A. y Jefferson, Gail, 1974, "Una sistematización más simple para la organización de las intervenciones en la conversación", *Language* 50.
Sankoff, Gillian, 1974, "Un paradigma cuantitativo para el estudio de la capacidad comunicativa", en Richard Bauman y Joel Sherzer (comp.), *Explorations in the ethnography of speaking,* Cambridge, Cambridge University Press.
Schegloff, Emanuel A., 1971, "Notas sobre una práctica de la conversación: lugar de formulación", en D. Sudnow (comp.), *Studies in social interaction,* Glencoe, Illinois, Free Press. También en Giglioli, 1972.
Shuy, Roger W., Wolfram, Walter A. y Riley, William, 1967, *Linguistic correlates of social stratification in Detroit speech,* US Office of Education, Cooperative Research Project 6-1347 (informe final).
Sinclair, J. McH., 1972, *A course in spoken English: grammar,* Londres, Oxford University Press.
—Forsyth, I. J., Coulthard, R. M. y Ashby, M., 1972, *The English used by teachers and pupils,* University of Birmingham, Departamento de Lengua y Literatura Inglesas.
—Jones, S. y Daley, R. 1970 *English lexical studies,* University of Birmingham, Departamento de Lengua y Literatura Inglesas.
Spencer, John y Gregory, Michael J., 1964, "Un enfoque del estudio del estilo", en Enkvist *et al.,* 1964.

Stewart, William, 1970, "Factores sociolingüísticos en la historia de los dialectos negros norteamericanos", en Williams, 1970.

Taber,Charles, 1966, *The structure of Sango narrative* (Hartford Studies in Linguistics 17), Hartford, Connecticut, Hartford Seminary Foundation.

Turner, Geoffrey J., 1973, "La clase social y el lenguaje regulador de los niños a la edad de cinco y siete años", en Bernstein, 1973.

—(por aparecer), "Las diferencias de clase social en el comportamiento de las madres en situaciones reguladoras (de regulación social)". De próxima aparición en *The regulative context: a sociolinguistic enquiry.*

Ure, Jean N., 1971, "Densidad lexicológica y diferenciación de registro", en G. E. Perren y J. L. M. Trim (comp.), *Applications of linguistics: selected papers of the 2nd International Congress of Applied Linguistics, Cambridge 1969,* Cambridge, Cambridge University Press.

—y Ellis, Jeffrey, 1974, "El registro de la lingüística descriptiva y en la sociología lingüística", en *La sociolingüística actual: algunos de sus problemas, planteamientos y soluciones,* ed. Óscar Uribe-Villegas, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 115-64 Versión inglesa "Register in descriptive linguistics and linguistic sociology", en *Issues in sociolinguistics,* ed. Óscar Uribe-Villegas, La Haya, Mouton (en prensa).

Vachek, Josef, 1966, *The linguistic school of Prague,* Bloomington Indiana, Indiana University Press.

Vailland, R., 1958, *The law,* Londres, Cape. Extracto en Douglas, 1973.

Van Dijk, Teun A., 1972, *Some aspects of text grammars: a study in theoretical linguistics and poetics,* La Haya, Mouton.

Wegener, Phillip, 1885, *Untersuchungen über die Grundfragen der Sprachlebens,* Halle.

Weinreich, Uriel, Labov, William y Herzog, Marvin J., 1968, "Bases empíricas para una teoría del cambio lingüístico", en W. P. Lehmann y Y. Malkiel (comp.), *Directions for historical linguistics: a symposium,* Austin, Texas, University of Texas Press.

Wexler, P. J., 1955, *La formation du vocabulaire des chemins de fer en France 1778-1842,* Ginebra, Droz/Lille, Giard.

Whiteley, Wilfred H. (comp.), 1971, *Language use and social change; problems of multilingualism with special reference to eastern Africa,* Londres, Oxford University Press (para el International African Institute).

Whorf, Benjamin Lee, 1956, *Language, thought and reality: selected writings,* ed. John B. Carroll, Cambridge, Mass., MIT Press.

Williams, Frederick (comp.), 1970a, *Language and poverty: perspectives on a theme,* Chicago, Markham.

—1970b, "Lenguaje, actitud y cambio social", en Williams, 1970a.

—y Naremore, R. C., 1969, "Sobre el análisis funcional de las diferencias de clase social en los modos del habla", *Speech Monographs* 36 (2).

Wolfram, Walt, 1971, "Los dialectos sociales desde una perspectiva lingüística", en *Sociolinguistics: a cross disciplinary perspective,* Washington, D. C., Centro de Lingüística Aplicada.

Zumthor, Paul, 1972, *Poétique médievale,* París, Seuil.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
FUNDADA EN 1620
QUITO

ÍNDICE ANALÍTICO

acento, 38, 40, 141, 213-214, 274, 305
aceptabilidad, 55, 71
actitudes hacia el lenguaje, 91, 126, 137-141, 204, 209, 212-214, 234, 240, 276, 305-307
acto verbal, 26
actuación, 28, 55, 71, 114
acuñación, 257, 265
ademán, 30, 53
adquisición del lenguaje *(véase también* desarrollo del lenguaje, niños), 27, 72
afinidad de área, 105, 262
agente, 63, 108-109, 112, 152, 171; socializador, 94, 120, 146, 162, 209
ambigüedad, 266
anáfora, anafórico, 154
analfabetismo, 271
antilenguaje, 215-238, 241
antisociedad, 215, 219-220, 230, 233-234, 241
aposición, 67, 170, 194
apropiación, 105, 226, 257, 298
arbitrario, arbitrariedad, 62, 105
asunto *(véase también* campo del discurso), 48, 87, 104, 144, 188, 298
aula, como centro de investigación lingüística, 277-307; discurso en el, lenguaje en el, 282, 298, 303

Breakthrough to literacy, 269-276, 299

calca, 257
campo del discurso, 48, 85-89, 144, 148, 151-153, 160, 163, 187-188, 190, 246-247, 290-291, 296
capacidad, 28, 41, 55, 71, 114, 122; comunicativa, 46, 54, 84, 122, 126-127, 131
caracterología, 232
caso, 56
Centro de Lingüística Aplicada, 124
cláusulas, 109, 112, 148, 170, 178; complejo de, 170-171; gramática de, 178; tipo de, *véase* tipo de proceso clave (como sistema gramatical), 88, 188, 245
codificación *(véase también* realización), 32, 55-61, 98, 176, 183, 226, 237, 245, 272
código (i), 37-38, 40-41, 45, 92, 115-118, 121, 130, 140, 146, 161, 163, 237; amplio, 39, 93, 115-118, 134-135; restringido, 39, 93, 115-118, 134-135; (ii) cambio de, 90; conmutación de *(véase también* conmutación dialectal), 90; cohesión *(véanse también* conjunción, elipsis, colocación lexicológica, repetición lexicológica, referencia, sustitución), 89, 154, 174-175, 189, 193
colocación, 154, 267
complejo (de cláusulas, de grupos), 170-173, 175
componentes funcionales (de la semántica; *véase también* metafunciones), 40, 63, 73-77, 87, 95, 98, 120, 132, 147, 150-153, 156-163, 169-175, 177, 196, 236, 239, 243-247, 249
compuesto, composición, 226, 232, 257
comunicativo(a), capacidad, 46, 54-55, 84, 122, 125-126, 131; dinamismo, 196

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
OMNIUM POTENTIOR EST
FUNDADA EN 1620
QUITO

comunidad lingüística, 91, 100, 203-204, 239-240, 283-285; rural, 203, 240, 283; urbana, 91, 204, 210, 240, 283, 285
condición (condicional), 68, 112; de entrada (a un sistema), 58, 170
conductismo, 74
congruencia, 206, 236
conjunción, 154, 189
connotación, 194, 217, 230
constitución, estructura constitutiva *(véase también* estructura gramatical), 57-59, 171-173, 245
contenido, 73, 77, 97, 102, 105, 244, 292
contexto, de cultura, 89, 93-94, 143, 162, 192; de situación, 34, 42-46, 47-51, 94, 98, 144, 159, 162, 176, 183, 185, 186, 192, 195, 251, 290, 297-301; social *(véase también* tipo de situación), 23, 44, 59, 107-113, 120, 144-146, 148-159, 246-247, 273, 280; de cita, 143; de socialización crítico, 44, 53, 64, 117, 120-121, 139, 159, 184, 280; imaginativo/innovador, 44; interpersonal, 44; operacional, 143, 148; regulador, 44, 107, 109, 118
continuidad, funcional, 97, 120-121; cultural, 140, 224-226, 274
convergencia, 206
conversación, 176, 185, 192, 195, 222-223, 232, 234-236
coordinación, 67, 170, 194
co-texto, 174
criollización, 105
criterio, ambientista, 27, nativista, 27
cultura, *véase* sistema social

dado (elemento), 194
declarativo, 108, 109, 112, 121, 194, 195
deixis, 89, 175
delicadeza, 61, 62
denotación, 193, 218, 230
desarrollo del lenguaje (nacional), 103, 254-259; (de los niños), 26-32, 72-77, 120, 151, 156-159, 177, 277-280
descriollización, 127
dialecto, variedad/variación dialectal, 40, 48-49, 137-140, 145, 207-208, 239-242, 247-249, 294; textos en, 275; conmutación de, 49, 126, 285, 288; étnico, 130; regional (geográfico), 90, 294; rural, 130, 138, 203-206, 206, 283; social, 90-91, 115, 124-133, 137, 149, 209, 233-236, 237, 240-242, 294; urbano, 129, 138, 283-285; no estándar, 135, 137-139, 212, 234-236, 241, 294
dialectología, 20, 127, 204-205, 239, 248, 283
diálogo, 98, 154, 156, 191, 232
diario lingüístico, 286-288
diglosia, 90-90, 238
discurso (*véanse también* texto campo del discurso, modo del discurso, tenor del discurso), 143, 176
distancia entre lenguajes, 261, 268; lingüística, 105, 207, 259-262
divergencia, 204
diversificación, 62, 181
división del trabajo, 149, 242

elección *(véase también* opción), 195, 245; gramatical, 148; semántica, 143, 159, 179, 196, 273
elemento modal, 64, 171-172; proposito, *véase* elemento residual; residual (= propositivo), 64, 170-172
elipsis, 89, 154, 189
endófora, endofórico, 194
enfoque funcional, 26, 98, 236, 254-256; del lenguaje, 38, 63, 72, 87, 118, 243; del desarrollo del lenguaje, 29-32, 72-77, 278
enseñanza, de la lectura y la escritura, 78, 132, 269; del lenguaje, 78

entonación, 75-76, 89, 97, 151, 156, 173-174, 211-212, 224, 289
escuchar, 278
escuela de Praga, 55, 86, 232
estándar (dialecto, lenguaje), 91, 114, 130, 135, 137-138, 207, 212-213, 233-234, 241, 275, 294, 305
estereotipo, hipótesis del, 36, 138, 305, 307
estilo, escala de, 91, 240, 293; cambio de, 91; cognoscitivo, 113; semántico, 104-105, 115, 131, 146, 148, 212, 214, 232, 256-258; de significación, *véase* estilo semántico
estrategias de regulación, 150, 280; imperativa, 107, 110; personal, 107, 111, 116*n*; posicional, 107, 111, 116*n*
estrato, organización de estratos (del lenguaje), 55, 146, 159, 169, 181, 226, 239, 244, 263;
semántico "semiológico", 147, 177, 226
estructura, estructural, 57-59, 65, 169-170, 174, 176; innovación, de, 258; tipos de, 67-68, 170, 245; constitutiva, 57-58, 171-172, 244; genérica, 176-177, 178; gramatical, 58-59, 77, 174, 194, 245, 258-259, 272; semántica, 58, 179; social, 33-39, 90-94, 106, 115, 118, 121, 134, 139, 148-149, 163, 217-226, 241, 243, 251
étnico, dialecto, 130; grupo, 127, 137
etnografía del habla, 84, 126
exófora, exofórico, 89, 154
experiencial (función, componente), 67, 86, 147, 169-174, 187, 217, 236, 246-247
expresión, 33, 57, 72, 77, 97, 102, 105, 159, 163, 178, 196, 244, 262, 272, 278, 288

ficción, 190-194
fonaestesia, fonaestético, 182
fonético (a), 20, 205, 278, 307
fonología, fonológico (sistema), 33, 55-56, 173, 178, 226, 244, 273; metáfora, 229; procesos, 226; variación, 226
forma, nivel formal, 76-78, 150, 244; de prestigio, 92, 206
formalidad, nivel de, 47, 91, 100, 144, 293
fortuita, conversación, 221-222, 236; habla, 207
fracaso, educativo, 36-37, 93, 116, 126, 131, 134-141, 214; lingüístico, 35, 136-141
función/es, heurística, 31, 44, 75, 97, 290; imaginativa, 31, 75, 97, 120; informativa, 31, 152, 290; instrumental, 31, 75, 97, 120, 290; interactiva, 31, 45, 75, 97, 120; matética del lenguaje, 74-76, 97, 120, 164; personal, 31, 45, 75, 97, 290; pragmática del lenguaje, 74-77, 97, 120, 164, 290; reguladora, 31, 73, 75, 97, 120, 154, 290; de desarrollo *(véanse también* heurísticas, imaginativas, informativas, instrumentales, de interacción, personales, reguladoras), 31-32, 72-76, 95-98, 100, 153-156, 278-281; del lenguaje *(véanse también* [i] funciones de desarrollo; (ii) macrofunciones; [iii] metafunciones, componentes funcionales de la semántica), 26, 33-34, 41-46, 63-66, 72-77, 98, 139-140, 153-156, 254, 279; conductual, 127; cognoscitiva, 127; comunicativa, 69; conativa, 66; expresiva, 66, 69; referencial, 66-68, 98; social, 68, 98; socioexpresiva, 68, 86

género, genérica, 85-87, 176, 190; forma, 181; estructura, 176-177, 178
glosemática, 180
gobbledygook, 232
goonery, 232, 236

gramática, gramatical *(véase también* lexicogramática), 32, 55-56, 61-65, 136, 216; clase, 66; función, 63, 66; estructura *(véase también* estructura costitutiva), 58, 63, 77, 174, 194, 245, 258-259, 272; sistema, *véase* sistema lexicogramatical, gramaticalidad, 55, 71
grupo, de iguales, 131, 161, 162, 209-211; lenguaje de, 129, 165, 285; nominal, 117, 170

habla, citada, 194, 195; cuidada, 207; vil, 215-216
hipotaxis, hipotáctico, 67, 112, 170

ideacional (función, componente), 64, 67, 75, 87, 95, 98-100, 147, 152-153, 160, 163, 169-174, 185, 194, 245-246
idealización en lingüística, 28, 54-55, 71, 78, 250, 266
imperativo, 88, 108, 109, 112
implicación de expresión, 174
indicativo, 108, 112
información, foco de, 84, 87, 175; estructura de, 154, 174-175, 194-195, 266; sistema de, 173, 174, 189; unidad de, 174, 175
"inglés negro no estándar" *(véase también* inglés negro), 114
interacción (lingüística/verbal), 29, 54, 70, 83, 92, 129, 183, 196, 222, 263, 288; en el aula, 109, 125
interactuante *(véase también* participante), 84-86
intercambio de significados, 180, 182-185, 187, 214, 218, 223, 237, 246-247, 249, 258, 270
inter-organismos, 19-20, 22-26, 54-55, 68, 77, 122
interpersonal (función, componente), 64, 67, 70, 77, 87, 95, 98, 120, 147, 153, 156, 160, 163, 169-174, 185, 187-188, 217, 223, 236, 245-247
interrogativo, 109, 121, 194

jerga, 208, 217; profesional, 217, 238, 300

language in use, 277, 299
lectura, *véase* enseñanza de la lectura y la escritura, lengua materna, 24, 40, 74, 95, 153, 162, 223, 262-263, 271, 305
lengua, del niño, 24-25, 41, 72, 95; extranjera, 261-262; alemán, 102; bengalí, 226-229; chino, 258, 261; dyirbal, 216; francés, 104, 257; griego, 257; guaraní, 89; inglés, antiguo, 257, caribeño, 254, de Trinidad, 101, estándar, 125-126, isabelino, 119, 216, 229, negro, 124, 127, 135, 212-213, 234; japonés, 258; kannada, 105; latín, 257; marathi, 105; polaco, 224; ruso, 102, 257; swahili, 90, 105; telugu, 104, 258; urdu, 105
lenguaje, como acción/"acto" *(véase también* función pragmática), 97, 156; como comportamiento, conocimiento o arte, 19-20; como institución *(véase también* lingüística institucional), 139, 213, 239-243, 261, 268; como interacción, 29, 52-55, 183, 288; como medio de aprendizaje, 31-32, 44-45, 266-267; como reflexión/"pensamiento" *(véase también* función matética), 97, 153-156; como recurso o regla, 28, 250-251; como sistema *(véase también* sistema lingüístico), 19-20, 55, 72, 213, 239, 243-247, 261, 268, 269; en (de) acción, 46, 293; en la educación, 35-36, 42, 77, 134-141, 262-263; en la vida y el desarrollo individuales *(véase también* desarrollo del lenguaje), 24, 263-264, 286-297; en contexto social, 18-20, 26, 35, 41-51, 52-53, 107-112, 147, 153, 182-186, 297-305; funciones del, 26, 33-34, 41-46, 63-66, 72-77, 98, 126, 139-140, 154-156, 254, 281; usos del, 41, 49, 64, 71-74, 131, 147, 157; de ghetto, 234, 242; del bajo mundo, 217, 236; escrito, 46, 136, 138, 144, 174, 191, 194, 207, 270; hablado, 46, 136, 144, 176, 270, 296; indirecto, 68, 172, 194; internacional, 261, 268; local, 261, 285; nacional, 261, 268; nativo, *véase* lengua materna; natural, 54-55, y las matemáticas, 256, 263-267; técnico, 47, 103, 216, 259-260, 266-267, 299
lexicogramática, sistema lexicogramatical, 33, 55-62, 78, 107, 156, 161, 169-173, 177-178, 226, 244-245, 273
lexicológico (a), apropiación, 226, 257; colocación, 154, 267; densidad, 46, 194, 293; repetición, 89, 154
lingüística/o, autonomía de la, 52; ramas de la, 20; histórica, 20; institucional, 145; instrumentalidad de la, 52; posición de la, 55, 77; popular, 33, 57, 159, 272, 307;
sistema, 72, 75-78, 86-87, 92-94, 98, 102, 106, 112, 122, 129, 136, 144, 146-150, 192, 204-205, 222, 234-236, 243, 275; unidad, 170, 177, 260
literatura, literario, 20, 78, 238; lenguaje, 207; texto, 95, 180-181, 185, 192; géneros, 79
locativo, ubicación, 154, 171
locuciones, 257
lógica, (carácter lógico) del lenguaje, 114-115; (componente, función), 67, 87, 147, 169-176, 194, 245-246

macrofunciones *(véanse también* metética, pragmática), marco, 70, 76, 156
marco, 35, 50, 89, 295
médium, (función gramatical), 112, 152; (hablado/escrito), 48, 144, 189, 291-293

meta, 64, 152
metáfora, 229-232, 265
metafunciones *(véase también* experiencial, ideacional, interpersonal, lógica, textual), 34, 40, 65, 70, 75, 98, 147, 156
metátesis, 225, 232
metonimia, 230
modalidad, 88, 117, 188, 292
modas del habla *(véase también* estilo semántico), 37-38, 103, 113
modo del discurso, 48, 85-87, 144, 148, 151-153, 160, 163, 187-190, 246, 291-292, 295
morfología, morfológicos, 61-62, 211; procesos, 225

narrativa, 95, 176, 190-193
negativo, 108, 112, 194
neologismos, 256-259
neutralización, 181
nivel, *véase* estrato
nombre(s), *véase* grupo nominal; nombrar, 88, 256-257, 263-266; y conceptos, 263, 266-267
nominalización, 265
norma, normativa, 203-204, 214, 221; lingüística, 203-207, 214; social, 221, 224
nuevo (elemento), 181, 194
números (= sistema numérico), 261, 263

opción, sistémica, 57-61, 65, 92, 148, 169, 177; conductualista, 59; semántica, 62, 83, 84, 122, 143, 145, 150, 163, 174
oración, 143, 172, 177-178, 232
orientación codificadora sociolingüística, 160, 212, 217, 237
ortografía, sistema ortográfico, 33, 139

palabra *(véase también* ítem lexicológico, vocabulario), 32, 46, 272; fonología de las, 178

papel, *véanse también* papel social, sistema de papeles familiares; función gramatical
paradigmático, 57-58, 72, 169, 180; entorno, 183
parataxis, paratáctico, 67, 112, 170
participante (en la situación), 48, 85, 188
periodicidad, 179, 182
persona, 89, 152-153, 188, 195
personalidad, 25-26
planeación lingüística, 103, 259
polaridad, 121, 154
polisistémico, 58, 107
posición del lenguaje *(véanse también* lenguaje internacional, lenguaje local, lenguaje nacional, lenguaje de vecindario, lenguaje regional), 254, 261, 268
potencial, de comportamiento, 33, 56, 60, 113; de significado 30, 33, 39, 41, 45, 49, 55-57, 60, 70, 75, 97, 106, 121-122, 132, 139-140, 143, 145-147, 150-163, 183, 185, 190, 244, 269
predicción (del texto), 85, 145, 186, 196, 247, 292
pregunta, 121, 152, 194
principio de la razón válida, 174
proceso (función gramatical), 63, 171; sistema educativo, 117, 134, 138, 140, 275, 277, 307
Programa, de Lingüística y de Enseñanza del Inglés del Consejo de Escuelas, 132; Nuffield de Lingüística y de Enseñanza del Inglés, *véase* Consejo de Escuelas...; compensatorios, 129; de intervención, 124
prominencia, 180, 195
pronombre personal, 119
pronunciación, *véanse* acento, fonética
protolenguaje (del niño), 40, 76, 97, 154, 161, 278
psicolingüística, 21, 55, 66
psicología, psicológico, 21, 55, 78
puntuación, 174, 194
rango, 170; escala de, 174, 178
real, realización, 57, 71-72, 153
realidad, alternativa, 219-224, 234; social, 164, 219; subjetiva, 221, 224, 237
realización 56-61, 97, 107, 118, 150, 159-163, 172, 177, 181-182, 191, 195, 224-230, 243
recursión, estructuras recursivas, 68, 172, 246
recurso, el lenguaje como, 28, 72, 250, 269
red, de sistemas, 57-61, 148, 163, 169, 177, 245; de relaciones, 59; semántica, 58-59, 107, 109, 110-111, 114, 149-157, 250; de comunicación, 203, 301, 303
referencia, 154, 190, 194
región, regional, dialecto, 90; lenguaje, 261, 268, 285
registro, diatípico, variedad de/variación de, 46-51, 86, 92-93, 145, 149, 150, 161-163, 190, 196, 207, 216, 239-240, 242-243, 249, 256, 259, 294, 299; de matemáticas, 256-259, 265-267
reglas, el lenguaje como, 28, 250-251
relexicalización, 216
rema, 64, 171
resalto *(véase también* prominencia), 180-182, 195, 206, 221-222, 236
ritmo, 210-212
ruptura de vocales, 209

secreto, lenguaje secreto, 218, 224, 232, 238
segunda, lengua, 262-263; "segunda vida", 218-220, 230, 236
semántica, general, 149; generativa, 69, 84; cambio, 100-105, 114, 119; teoría del campo,102; carga, 266; red, 58-59, 107-114, 150-153, 155- 157, 250; proceso, 196; estructura, 58, 178; estilo, 103-105, 115, 131, 146, 148, 212, 214, 232, 256-257; unidad, 94, 143, 177-179
significado *(véase también* semántico/a) acto de significación, 182, 184, 270; connotativo, 217, 279; denotativo, 217, 279
sílaba, 178, 181; fonología silábica, 178
simplificación, 128
sinónimos, 181, 217
sintagma, 179-180
sintagmático, 57-58, 180; entorno, 180, 183
sintaxis *(véase también* lexicogramática), 61-62, 156, 169, 273
sistema, sistemático *(véanse también* sistema lingüístico, sistema semántico), 57, 65-66, 122-123, 180, 250-251; red de, 57-61, 148, 163, 169, 177, 245; de escritura, *véase* ortografía; de papeles familiares, 93, 117- 118, 121, 131, 148, 161, 163; de tiempos, 261; semántico, 33, 40, 55-63, 78-79, 87, 98, 104, 106-109, 113-115, 119-121, 132, 143, 146-149, 161-164, 164-174, 183-186, 190, 194, 226, 244-246, 256, 260, 273; social, 52-53, 55-61, 70, 78, 92-94, 103, 106-107, 112, 122-123, 130, 144-146, 149-151, 161-165, 184, 192, 213, 224, 230, 239, 246, como sistema de significados, 106, 131, 143, 180, 182, 184-185, 213, 232, 246
situación *(véase también* contexto de situación), 23, 29, 41-46, 47-51, 84-89, 44-46, 184-185, 191, 246, 298- 300; como determinante del texto, 87, 152-153, 160, 184-196, 246, 292- 293; tipo de, 42-46, 49, 53, 64, 89, 92-94, 105, 107, 113, 119-120, 139, 143-145, 151-159, 187, 191, 300-301; componentes de la *(véase también* campo, modo, tenor del discurso), 48, 85-89, 143-145, 186-191; situación verbal, *véase* situación

social, acción, 187-191, 191, 242, 250; aprendizaje, 140, 165, 279; clase, 93, 109, 116-117, 126, 130- 133, 135-137, 139, 207, 234, 240; construcción de la realidad, *véase* realidad social; estructura, 33-39, 90-94, 106, 115, 118, 121, 134, 139, 148-149, 163, 217-224, 240-241, 242-243, 251; grupo, 24-25, 203, 209-212; jerarquía, 90, 114, 123, 149, 161, 163, 205, 218, 224, 233, 241, 249; institución, 301-304; orden, 92, 234; papel, 25-26, 93, 98,188; proceso(s), 242-243; realidad, 132, 165, 184, 219- 223, 249; valor, 92, 101, 140, 185, 205-206, 211-212, 217, 249, 267
socialización, 40, 53, 75, 131, 135, 139-140, 149, 281-283
sociolingüística, 22, 23, 47, 51, 54, 77, 86, 94, 116, 122-123, 129-130, 142, 150, 159, 165
sociología, sociológico, 21, 50-51, 55, 59-60, 78, 133; del conocimiento, 113; del lenguaje, 51, 89, 122, 133, 250
semántica, *véase* sociosemántica,
sociosemántico (a), 38, 50, 57, 73-74, 102, 107-113, 140, 150, 154-156
sonido, "sonorización", 30, 33, 159, 273, 278
subcultura, subcultural, 37, 39, 130-131, 163, 207, 216, 237; diferencias, en el lenguaje, 40-41, 114-115, 211-212
sufijo, sufijación, 225, 232
sujeto, 171, 195
superoración, 143, 177
sustitución, 189

taxonomías *folk,* 104
tema, temático (a), 64, 153, 171-172, 174, 193; estructura, 175-178, 195-196; sistema, 188; variación, 194

tenor, del discurso, 48, 85-88, 144, 148, 151- 153, 160, 163, 187-190, 192, 246- 247, 293, 294; funcional, 293-295
teoría, de la diferencia, 36-37, 126, 130-131, 135, 137-138; de la estratificación, 146; del déficit, 27, 36, 127, 135-138, 274
terminología, 103, 256-257, 266
términos, de color, 260; de parentesco, 102, 260
texto, 57, 78-79, 84-89, 94-95, 118-119, 143, 152-153, 159, 163, 174- 198, 234-236, 250; gramática del, 94, 177
textual (función, componente), 64, 67, 70, 87, 95, 98, 147, 153, 157, 160, 169- 174, 179, 187-190, 217, 244-246
textura, 148, 174, 179, 245, 292
Thesaurus de Roget, 107, 112
tiempo, 88, 101, 108, 193
tipo de proceso, 88, 154, 179; material, 88, 107, 112; mental, 193; de relación, 68, 195; verbal, 194
tono, tonal *(véase también* entonación), 289; contorno, 174; grupo, 174
transitividad, 63-64, 79, 88, 148, 152, 171-172, 179, 181, 187, 194
transmisión cultural, 40, 52, 72, 118-120, 131, 134, 140, 150, 185
unidad lexicológica, 46, 61, 272

vacilación, 262
valor *(véase también* valor social), 183; sistema de, 213, 220
variabilidad, 127
variable, 114; regla, 91, 101
variación, 86, 91, 100-104, 114, 128, 163, 205-206, 225, 234, 237, 239, 288; teoría de la, 225, 230, 247; libre, 62; gramatical, 117, 225
variante, 101, 146, 205, 206, 225-232, 237, 248; alta, 205, 208, 240; lexicogramatical, 230; baja, 205, 208, 240; metafórica, 229; fonológica, 229; semántica, 230
variedad (del lenguaje), *(véase también* dialecto, registro), 20, 50, 100-101, 145, 207, 294; dialectal, 50, 294; diatípica, 50, 190, 294
vecindario, 209; lenguaje del, 261, 283-286
verbal, arte, 191, 218; competencia y alarde, 183, 210, 218, 236, 242; juego, 210; repertorio, 90
verbo, grupo verbal, 170
vernácula, *véase* lenguaje local
vocabulario, 32, 56, 136, 194, 210-211, 216, 256-259; como contenido, 88, 194
voz, 89, 189

ÍNDICE GENERAL

Agradecimientos 7
Introducción 9

PRIMERA PARTE

La perspectiva sociolingüística

I. *El lenguaje y el hombre social* (Parte 1) 17

1. El lenguaje y el medio 17
2. Perspectivas interorgánicas e intraorgánicas 22
3. Un enfoque funcional de la lengua y del desarrollo del lenguaje 26
4. Lenguaje y estructura social 33
5. Lenguaje y situación 41
6. Registro 46

II. *Un enfoque sociofuncional del lenguaje* 52

SEGUNDA PARTE

Una interpretación sociosemiótica del lenguaje

III. *Aspectos sociológicos del cambio semántico* 83

1. Texto, situación y registro 83
2. Variación y cambio 100
3. Significado y estructura social 106

IV. *Dialectos sociales y socialización* 124

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
OMNIUM IN ALTIORE EST SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

V. *La importancia de la obra de Bernstein para la teoría sociolingüística* 134

VI. *El lenguaje como semiótica social* 142

1. Introducción 142
2. Elementos de una teoría sociosemiótica del lenguaje 142
3. Una perspectiva sociolingüística de la semántica 149
4. Hacia una teoría sociolingüística general 159

TERCERA PARTE

La sociosemántica del texto

VII. *La naturaleza sociosemántica del discurso* 169

1. El sistema semántico 169
2. Componentes funcionales del sistema 172
3. La naturaleza del texto 174
4. El texto como unidad semántica 177
5. El texto como proyección de significados en un nivel superior 180
6. El texto como proceso sociosemántico 182
7. La situación como determinante de un texto 185
8. La estructura semiótica de la situación: el campo, el tenor y el modo 186
9. La situación del texto de Thurber 191

CUARTA PARTE

El lenguaje y la estructura social

VIII. *El lenguaje en la sociedad urbana* 203

IX. *Antilenguajes* 215

X. *Una interpretación de la relación funcional entre el lenguaje y la estructura social* 239

1. El lenguaje como institución 239
2. El lenguaje como sistema 243
3. El lenguaje como semiótica social 247

QUINTA PARTE

La sociolingüística y la educación

XI. *Aspectos sociolingüísticos de la educación en matemáticas* 255

1. El desarrollo de los lenguajes 255
2. Diferencias y "distancia" entre lenguajes 259
3. Relación entre las matemáticas y el lenguaje natural 263
4. Posdata 267

XII. *El camino hacia la lectura y la escritura: prólogo a la edición norteamericana* 269

XIII. *El lenguaje y el hombre social* (Parte 2) 277

1. El desarrollo del lenguaje en los niños pequeños 278
2. El lenguaje y la socialización 280
3. El perfil lingüístico del vecindario 283
4. El lenguaje en la vida del individuo 286
5. El lenguaje y el contexto de situación 297
6. El lenguaje y las instituciones 301
7. Actitudes lingüísticas 305

Bibliografía 309

Índice analítico 321

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
FUNDADA EN 1620
QUITO

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST
OMNIUM SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

El libro *El lenguaje como semiótica social,*
de M. A. K. Halliday,
fue compuesto en caracteres AGaramond-Regular
en cuerpos 10,5:12 y corresponde
a la segunda reimpresión argentina
que consta de una tirada de 1.000 ejemplares.
Este ejemplar se terminó de imprimir
y encuadernar a partir del mes de enero de 2001
bajo la norma Acervo en
Fondo de Cultura Económica de Argentina S. A.,
El Salvador 5665, Buenos Aires, Argentina.
E-mail: fondo@fce.com.ar