Foll
372.461
1
11090

Ministerio de Educación y Justicia
República Argentina

Organización
de los Estados Americanos

DIRECCION NACIONAL DE EDUCACION SUPERIOR

Prof. Cecilia BONE. Mat. 437

PROYECTO DE FORMACION DEL PERSONAL DE EDUCACION PARA LA RENOVACION, REAJUSTE Y PERFECCIONAMIENTO DEL SISTEMA Y DEL PROCESO EDUCATIVO

LENGUA

Buenos Aires
República Argentina
1987

1

Foll
372.461
1

24/3/83

NOMINA DE AUTORIDADES

MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA

Ministro de Educación y Justicia:

Dr. Julio Raúl Rajneri

INV 011090
SIG Foll 372.461
LIB 1

Secretario de Educación:

Dr. Adolfo Stubrin

Subsecretario de Gestión Educativa:

Prof. Nilo Fulvi

Director Nacional de Educación Superior y del Proyecto:

Dr. Ovide J. Menin

Subdirectora Nacional de Educación Superior:

Prof. Sulma Guridi Flores

Coordinadora del Proyecto:

Prof. Emilce E. Botte

SECRETARIA GENERAL DE LA ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Director a.i. del Departamento de Asuntos Educativos:

Dr. Oswaldo Kreimer

Jefe de la División de Mejoramiento de Sistema Educativos:

Prof. Luis Osvaldo Roggi

Representante de la Secretaría General de la O.E.A. en la Argentina:

Dr. Benno Sander

Coordinador del Area Educación, Ciencia y Cultura:

Sr. Guillermo Corsino

CENTRO DE DOCU... ...ION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. piso
1062 Buenos Aires - República Argentina

Ministerio de Educación y Justicia
República Argentina

Organización
de los Estados Americanos

HACIA LA CONSTRUCCION DE UNA PRACTICA LINGÜISTICA EN EL NIÑO

Prof. Sara E. Melgar

Prof. María Cristina E. Chiocci

Prof. Raquel Gutman

INTRODUCCION

La tarea de preparar documentos de trabajo para formadores de formadores nos planteó una serie de interrogantes. ¿Qué decir-/ les a colegas que conocen y manejan idóneamente la disciplina? No podíamos remitirnos a sintetizar contenidos que todos dominan.

Esta inquietud nos llevó a explorar nuevas vetas de la compleja problemática relacionada con la enseñanza de la lengua en / la escuela primaria, problemática cuyo escamoteo hizo fracasar muchos nobles intentos.

De nuestras conclusiones se deriva la imposibilidad de o-/ frecer "recetas" y la posibilidad de ahondar la reflexión sobre / el tema.

¿Reflexionar acerca de qué?

- ¿Cómo evitar la fractura en-/ tre la "lengua dada" con la que el niño entra en la escuela y la/ "lengua que tiene que aprender" de una única y dterminada manera, decidida e impuesta unidireccionalmente en forma institucional?

- ¿Cómo ayudar al niño en la difícil tarea de construir socialmente el conocimiento a través de/ una incorporación vivencial de normas cuya naturaleza es, precisamente, la aceptación acordada?

Queremos compartir y reformular con ustedes algunas pro- / puestas que incluirían:

* la flexibilización de las actitudes y la facilita-

ción de canales de comunicación pluridireccionales;

* la reconsideración y reubicación del rol del docente de lengua a partir de formas dinámicas de aprendizaje;

* el ejercicio predominante de una práctica de la lengua.

Entendemos que las problemáticas que este documento plantea no son las únicas posibles. Somos concientes de haber hecho una selección en la que incluimos las que consideramos más abarcadoras porque afectan a todos los ámbitos sociales y geográficos de nuestro país. Pensamos que las modalidades regionales pueden imponerles variantes, por lo cual no queremos dar pautas puntuales desde la Capital. Es nuestro propósito que el abordaje de las problemáticas se realice a través de la discusión y el intercambio, de los que podrán surgir no sólo enfoques regionalizados sino también una reformulación del objetivo básico del área en la escuela primaria, que es propender a la construcción de una práctica lingüística.

Por otra parte, no nos hemos querido sujetar a ninguna teoría lingüística en particular por considerar razones de pertinencia didáctica y ámbitos de aplicación. Tomamos, de distintas corrientes, elementos que pueden servir de sostén a nuestras hipótesis de trabajo. Creemos que no se puede hacer una "adopción" ciega de teorías sino una "adaptación " sensata.

Presentación del material

Este documento está dividido en dos partes.

La primera parte, que se trabajará en el primer encuentro, expone algunos problemas centrales en el área.

La segunda parte, que se trabajará en el segundo encuentro, prone a la consideración de los docentes dos hipótesis de trabajo / de las cuales derivan lineamientos para la construcción de un modelo de la didáctica de la lengua.

PRIMERA PARTE

ALGUNOS PROBLEMAS CENTRALES EN EL AREA. CARACTERIZACION AMPLIA.

Nos detendremos aquí en lo que llamaremos complejidades de la lengua como objeto de aprendizaje.

Para ello hemos seleccionado aquellos aspectos que pueden/ ser tratados en las circunstancias actuales sin perder de vista,/ sin embargo, la magnitud del ámbito al que se aplican.

1. La doble dimensión del lenguaje como objeto de aprendizaje.

La lengua familiar, de uso e intercambio, que recibe el // nombre de materna, se transforma dentro de la escuela en algo que se debe aprender. Por cierto, no es ella misma. Sigue siendo instrumento, pero de aprendizajes organizados, uno de los cuales es, justamente, la configuración lingüística llamada lengua estándar/ o, en términos de Martinet, lengua oficial de la comunidad en cuestión.

Dice al respecto Fréderic François:

> El conjunto de los presupuestos comunes a los miembros del pequeño grupo familiar ya no puede funcionar: es necesario acabar las frases sin que un signo de asentimiento indique que ya es / suficiente; es necesario precisar el tema del discurso sin que/ la situación indique de qué se trata. Igualmente será necesario utilizar un conjunto de señales de continuidad del discurso. A-

quí no hay diferencia entre definir la lengua como instrumento de comunicación y definirla como instrumento de pensamiento.

"Funciones y norma de la lengua española"
(GFEN, El poder de leer)

Propuestas de trabajo:

a) Confronte la bibliografía que usa habitualmente para desarro-/ llar el tema "variedades y niveles de lengua" con la cita de / Fréderic François. De acuerdo con esto establezca la pertinencia de dicha selección bibliográfica para el tratamiento de // los siguientes aspectos particulares:

- lengua instrumento cotidiano
- lengua instrumento de aprendizajes
- lengua objeto de aprendizaje.

b) Lleve al grupo sus conclusiones para confrontarlas y trate de/ encontrar con él respuestas a las siguientes cuestiones:

- ¿Considera Ud. que hay un lenguaje escolar? Si su respuesta/ es afirmativa, procure caracterizarlo.
- ¿Cómo describiría el problema planteado a los niños por la / lectura y comprensión de los materiales de apoyo usados co-/ múnmente en la escuela (textos, manuales, carpetas)?

c) Una vez que el grupo concluyó las actividades a y b sugiera, / como formador de formadores, maneras posibles de abordar el // problema.

2. Complejidad dialéctica entre lo dado y la creatividad

Los distintos subsistemas lingüísticos plantean al sujeto/ hablante diferentes márgenes de libertad.

En principio, no se cuestiona el subsistema fonético. Cualquier cambio en el subsistema gráfico demandaría decisiones de nivel internacional. Por el momento, se aprende sin discutir. Pero, a medida que se avanza hacia los subsistemas sintáctico o estilístico crecen las posibilidades de elección -y, por lo tanto, de / discusión y conflicto- del sujeto hablante.

Propuestas de trabajo:

De acuerdo con su experiencia docente:

a) En su región, ¿qué subsistema presentan mayor conflicto?

. Escríbalos en orden de importancia.

. Caracterice el problema.

. Registre ejemplos.

b) ¿Qué métodos sugiere para abordar cada uno de los subsistemas?

c) Reflexione acerca de la adecuación entre modelo didáctico y // subsistema lingüístico. Considere para ello los aportes del Documento de trabajo Nº 4.

d) Lleve sus conclusiones para confrontarlas con los otros grupos y elabore el/los informes resultantes.

3. Complejidad de las interacciones psicológico-evolutivas lenguaje-pensamiento

Analicemos los siguientes textos:

Ha sido ampliamente demostrado -no sólo por Piaget y Vygotsky, sino también por numerosos estudios sobre el desarrollo / de la inteligencia- que el lenguaje adquiere bien pronto un / valor psicológico-evolutivo. El lenguaje verbal no es sólo un signo de maduración interior del pensamiento y de la experiencia general del individuo, sino también un coeficiente y un / factor primoridal de esa evolución. Es característico entre otros, el hecho de que en los famosos "niños Lobos" hallados / en condiciones de abanadono salvaje, y que carecían de un lenguaje para expresarse, el pensamiento estaba reducido a un mínimo de desarrollo y era difícilmente identificable como humano.

Titone, Renzo, Psicolingüística aplicada

Una transmisión verbal adecuada de informaciones relativas/ a estructuras operatorias sólo se asimila a los niveles en // que estas estructuras se elaboran en el terreno de las acciones mismas o de las operaciones en cuanto acciones interiorizadas, y el lenguaje, si favorece la interiorización, no crea ni trasmite completamente esas estructuras por vía exclusivamente lingüística.

Piaget, Jean "El lenguaje y las operaciones intelectuales" (Introducción a la psicolingüística).

Una vez en posesión del lenguaje, el niño no llega ipso facto a las operaciones proposicionales y necesita algo así como diez u once años, o tal vez más, para alcanzar a dominarlas./ Ese es el problema.

Piaget, Jean, Op. cit.

Las citas permiten vislumbrar las superficies de contacto, imbricación y rechazo de los pares lengua-pensamiento o inteligencia o razón; pero también permiten proponer un espacio de re- ///

flexión quizás no debidamente explorado en nuestra práctica docente del área lengua: nos referimos al problema que plantea ese lapso extenso señalado por Piaget entre la posesión del lenguaje y / el dominio de las operaciones. Si advertimos que ese lapso cubre/ justamente la escolaridad primaria, parece pertinente tomar en / cuenta a F. François cuando dice:

> En principio, la razón no es una adquisición que los niños / realicen mágicamente por la vía única del lenguaje, sino gra-/ cias a una experiencia extralingüística que se mantiene en // conflicto permanente con la organización lingüística. Lo que / el niño tiene que aprender no son solamente palabras, sino las posibilidades de aplicación de las palabras a la realidad.

Ahora bien, ¿en qué debería consistir ese aprendizaje al / que se refiere François? Creemos que se trata de que el niño descubra, emplee y reconozca, en primer lugar y con amplitud, las estrategias comunicativas vigentes en su comunidad. En efecto, si a través de su experiencia y del intercambio con sus pares y maes-/ tros, puede discriminar cuestiones como quién habla cuando se habla, desde qué lugar en la interacción, qué parece decir y qué dice, para quién, etc., llegará, a su hora, a los constructos lógico-lingüísticos.

Queremos decir que estos últimos, las operaciones proposicionales, suponen una extensa elaboración previa, por parte del niño, / quien debe despejar nada menos que los múltiples sentidos del significado como uso, para llegar al significado como condición de / verdad, y que cualquier apresuramiento del adulto con respecto a/ la duración de esta etapa justifica las prevenciones de Cousinet/ cuando dice:

El grado de desarrollo mental y lingüístico del alumno / da motivo para efectuar dos advertencias ante el aprendizaje gramatical. En primer lugar, el alumno joven (niño o // preadolescente) no es lo suficiententemente maduro como para comprender las abstracciones de una gramática reducida/ a fórmulas y definiciones abstractas. Un estudioso fran- / cés, Wittwer, ha demostrado experimentalmente que las abstracciones gramaticales que se hacen "ingerir" por la fuerza al niño, de los 8 a los 12 años, no sólo se reducen a / un mero juego mnemónico, desprovisto de sentido, sino que/- -lo que es más grave- pueden causar "cortocircuitos mentales", que obstaculizan, a veces irremediablemente, el desarrollo lógico del niño (Wittwer, 1959). En segundo lugar,/ la reflexión gramatical, precisamente porque es, o debería ser, una reflexión analítica sobre datos que se poseen /// realmente, presupone, por parte del alumno, un uso lingüístico ya suficientemente desarrollado. Es decir que la gramática sigue al desarrollo lingüístico, no lo precede. No/ puede, por lo tanto, considerársela como instrumento didáctico para el aprendizaje de una lengua.

(La grammaire et l'orthographe)
Citado por Titone

Propuestas de trabajo:

a) Analice los resultados de la investigación "La educación primaria municipal. Evaluación y proyecto" (Anexo Nº 1) a la luz // del fragmento de Cousinet.

b) Intercambie opiniones con los miembros de su grupo acerca de / las consecuencias de la enseñanza de la lengua desde distintos enfoques metodológicos.

c) Reflexione con su grupo acerca de las presiones sociales provenientes de la institución escolar y del contexto social que imponen al maestro estereotipos conceptuales acerca de las prác-

ticas de hablar, leer y escribir. Vincule este tema con lo tratado en el Documento de trabajo Nº 2.

d) Como formador de formadores trate de elaborar con su grupo propuestas de cambios científicos y metodológicos que llevarían / a consolidar una práctica lingüística en el niño.

4. Complejidad del lenguaje como bien cultural

Leamos y comentemos los siguientes textos:

> El lenguaje que el niño adquiere y lleva, con una organización elemental en cierto modo completa, a la escuela, repre-/ senta un valor cultural. Y esto tanto porque el patrimonio // lingüístico del niño de 6 años constituye ya una buena base / para un desarrollo sucesivo más profundo (un patrimonio no sólo estático, sino sobre todo constituido por la tendencia y / la capacidad de progreso ulterior), como porque ese patrimo-/ nio lingüístico representa en sí mismo una primera enciclopedia de cultura, historia y costumbres, fundida en las pala- / bras y en las expresiones que el niño posee y usa. Por lo que el maestro de primer grado, en la enseñanza del lenguaje, a / diferencia de otras materias, no parte de cero, sino de un notable nivel de cultura instrumental, y está obligado, por lo/ tanto, a insertarse vital y orgánicamente en ese organismo vivo preexistente. El ignorarlo podría tener consecuencias deletéreas, tanto sicológicas como didácticas.
>
> (Titone, R., Op. cit.)

> Una de las conclusiones a sacar en materia de pedagogía es que es completamente inadmisible tratar al niño que llega a / la escuela como una no-entidad lingüística. Acaba precisamente, sin duda bajo la presión de sus necesidades, pero ciertamente no sin esfuerzo, de llevar a cabo una operación de análisis que los lingüistas no llegan a reproducir más tarde sino gracias a su ciencia. Al hacer esto, se ha tropezado y se/

tropieza aún con todas las rarezas y los ilogismos de los que las generacioens que le han precedido no han sabido limpiar a la lengua. De esta adquisición es de donde hay que partir al/ intentar su desarrollo para llegar no tanto a una perfecta / conformidad con la tradición como a un funcionamiento satis-/ factorio obtenido mostrando al niño cómo evitar la ambigüedad y la aproximación. Es preciso que el maestro sea consciente / de que, con todos sus conocimientos y todas sus experiencias, es, como el niño, un usuario de esa lengua hablada en la que, sin cesar, las necesidades de comunicación entran en conflicto con la tradición y que él también sin saberlo se ve impulsado a sacrificar esa tradición a la satisfacción de sus necesidades de economía comunicativa. Pronunciar prohibiciones / es, en la materia, exponerse a ver minada su autoridad cuando el niño descubra que el maestro se permite, en su momento, usar formas que ha declarado tabúes. Naturalmente llega un día en que hay que aprender la lengua oficial, empezando por su / ortografía. No se trata de imponerla al niño como la única // forma lícita de comunicación, sino de hacerle comprender que, en una sociedad compleja, el lenguaje que está indicado en // ciertas situaciones no lo es en otras y que si quiere ser escuchado y comprendido es preciso que sea capaz de adaptar su/ uso a diferentes situaciones y, entre otras cosas, se someta/ a las arbitrariedades de la ortografía desde el momento en / que los que leen no conocen otras formas gráficas.

Hay que tomar conciencia del hecho de que nuestra enseñanza ha sido durante largo tiempo practicada según la máxima / cínica: "Haz lo que yo digo y no hagas lo que yo hago". El / maestro podía muy bien no ser consciente de ello pero el a-/ lumno sí que lo era. Si cultivamos en el niño el legítimo orgullo de haber aprendido el solo y antes de ir a la escuela/ a manejar su lengua, si le hacemos comprender que el aprendizaje de la lengua oficial no es una vejación gratuita, sino/ una necesidad para integrarse socialmente en un medio de mayor amplitud que aquél en el que ha vivido hasta ahora, evi-

> taremos seguramente las acusaciones de hipocresía que nos dirige, no sin cierta justificación, una parte de la juventud/ contempóranea.
>
> Martinet, André, "El habla y lo escrito"
> (De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua)

Propuestas de trabajo:

Si ha detectado en la escuela en que actúa problemas relacionado/ con las variedades de lengua como expresión de distintos valores culturales, llévelos al grupo y discuta:

- Qué legalidad otorga la institución escolar a estas problemáticas lingüísticas.
- Qué consecuencias se siguen de la discusión anterior y/ de sus observaciones en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de lengua.

Propuesta Final de la Primera Parte

Elabore un informe grupal donde jerarquice las actividades llevadas a cabo hasta ahora de acuerdo con el valor esclarecedor/ que tengan para usted y su pertinencia con respecto a los problemas pedagógicos en el área lengua.

...

mun

de

SEGUNDA PARTE

UN HILO CONDUCTOR A TRAVES DE LOS PROBLEMAS EXPUESTOS: EL CONTROL DE LA REQUISITORIA METALINGUISTICA.

El interjuego de las complejidades señaladas en la primera parte del Documento admite un principio de orden a partir de la / siguiente pregunta:

¿Quién tiene la palabra?

Queremos decir: ¿Quién maneja el acceso al saber lingüístico, sus tiempos, sus ritmos, sus temáticas?

Desde el balbuceo inicial hasta el ingreso en la escuela,/ diremos sin vacilar que es el niño quien toma las iniciativas con respecto al acceso al saber lingüístico, que llamaremos -según la nomenclatura clásica- requisitoria metalingüística. Notemos de paso que hay suficiente bibliografía referida incluso al conocimiento de la lecto-escritura -desde luego, en ambientes propicios- antes del primer grado.

Tal vez no se ha meditado suficientemente acerca de que al ingresar en la escuela se despoja al niño de la iniciativa en /// cuanto a esa requisitoria metalingüística; despojamiento, por un/ lado, necesario, en la medida en que el niño accede de lleno al / mundo del intercambio social, pero por otros respectos merecedor/ de un análisis más detallado.

Dos hipótesis de trabajo nos permitirán orientar ese análisis y vincularlo con las complejidades antes señaladas.

Dos hipótesis de trabajo

Primera hipótesis: el niño y su lenguaje

LA FRACTURA ENTRE LA CONSTRUCCION LINGUISTICA PREESCOLAR Y LA ESCOLAR

El aprendizaje lingüístico no escolarizado marca un momento de equilibrio entre las cuatro complejidades señaladas en el primer apartado, en la medida en que son necesidades experienciales del niño las que determinan la aparición de la requisitoria metalingüística. El niño controla la situación comunicativa en los siguientes planos: opera libremente en el terreno de la lengua como medio; toma las iniciativas en cuanto al saber acerca de la lengua y usa la lengua para expresar sus estados emocionales, así como también para satisfacer sus incipientes inquietudes intelectuales.

De aquí surge que:

> El aprendizaje lingüístico escolarizado produce una fractura de las funciones lingüísticas antes mencionadas en la medida en que **se relega hasta su desaparición la función instrumental del lenguaje**; se impone la lengua objeto de aprendizaje y las iniciativas metalingüísticas se transfieren al adulto (maestro) con el consiguiente control unilateral de la situación comunicativa.

Propuestas de trabajo:

En el grupo:

a) Analice esta primera hipótesis relacionándola con los aparta-/ dos:
   - . La doble dimensión del lenguaje como objeto de aprendizaje.
   - . Complejidad de las interacciones psicológico-evolutivas/ de lengua y pensamiento.
   - . Complejidad del lenguaje como bien cultural.

b) Reflexione acerca de las múltiples relaciones entre lengua y / poder a partir del análisis del Anexo Nº 2 y de la vinculación de esta problemática con la desarrollada en el Documento de // trabajo Nº 2.

Segunda hipótesis: el niño, su lenguaje y la comunicación con el otro

LA INCIDENCIA INVERSA DE LA NORMATIVAS ESCOLARES EN LA COMUNICACION

En tanto instrumento socializador, el lenguaje es impres-/ cindible para el contacto y la interacción con el otro, no sólo / en procura de intercambio afectivo, sino también para permitir la construcción social del conocimiento.

El trabajo lingüístico escolar produce recortes en las relaciones interpersonales.

Estos recortes tienen su origen en actitudes disociativas y contradictorias propiciadas por la escuela en cuanto a la expresión lingüística de lo inte-/ lectual y lo afectivo y también con respecto a la/

expresión lingüística y su relación con el contexto social de los hablantes.

Propuestas de trabajo:

En el grupo:

a) Analice esta segunda hipótesis relacionándola con los aparta-/ dos:

   . La doble dimensión del lenguaje como objeto de aprendizaje.

   . Complejidad dialéctica entre lo dado y la creatividad.

   . Complejidad del lenguaje como bien cultural.

b) A partir del análisis del Anexo Nº 3 reflexione acerca del contexto social en el aprendizaje lingüístico y en la actitud del hablante frente a la norma lingüística. Para esto revise los / conceptos de "código restringido y elaborado".

El camino recorrido hasta aquí

* Hemos examinado algunos de los aspectos que constituyen la complejidad de la construc-/ ción lingüística en la escuela.
* Hemos propuesto dos hipótesis que permiten vincular esas temáticas y que resumen los nudos problemáticos de la cuestión.
* Hemos llevado a cabo tareas parciales de investigación, discu-/ sión y análisis.

Todo este material debe proyectarse ahora en un ámbito: la escuela, y debe tomar la forma de propuestas de aplicación concreta y verificación posible.

Hacia una síntesis metodológica

Veamos en primer término, siguiendo a Ana M. Kaufman, la descripción histórica del devenir metodológico en el área con motivo de las construcciones iniciales del niño:

> Si recorremos la historia universal de la alfabetización, / veremos desplegarse ante nosotros innumerables métodos de enseñanza, aparentemente dispares. Decimos "aparentemente" dispa-/ res porque todos coinciden, al menos, en tres premisas:
>
> a) El acento está puesto en la enseñanza, esto es, el maestro y el método constituyen el eje primoridal de la situación educativa.
>
> b) El niño comienza su aprendizaje de la lecto-escritura / cuando ingresa a la escuela y su maestro comienza a enseñarle.
>
> c) La lectura y la escritura son actividades que comprometen básicamente aspectos perceptuales y motrices.
>
> Investigaciones realizadas en los últimos diez años, cuyo/ marco teórico surge de la confluencia de los psicología genética de Jean Piaget y los aportes de la psicolingüística contemporánea, han brindado información que permite descartar estas premisas e internarse en una nueva perspectiva, centrada/ en el verdadero actor del proceso de aprendizaje: el sujeto / cognoscente, es decir, el niño mismo.
>
> "Una experiencia didáctica basada en el proceso de adquisición de la lengua escrita".
>
> (Psicología genética)

Así pues, el trabajo citado propone atender a las diver- / sas etapas en que el niño formula hipótesis, rectifica errores y, en definitiva, construye nociones de correspondencia grafema-fone

ma y sus variantes.

Consideramos que la propuesta es válida para los aprendizajes iniciales, pero bien pronto se presenta en el área lengua un/ conflicto metodológico:

> La lengua es una construcción social, y es necesario procurar cuanto antes, una síntesis entre el sujeto cognoscente y su entorno cultural, representado dentro del ámbito escolar por maestro y método.

En efecto, en la medida en que los aprendizajes se inter-/ nan en las normativas -con su grado de incoherencia, historicidad y, en definitiva, carga cultural- el conocimiento se torna una // **re-construcción colectiva y polémica**, y vuelve a aparecer el re-/ clamo de un método que opere dialécticamente la conjunción: sujeto cognoscente - objeto - guía facilitador de los aprendizajes.

Recordemos que, con motivo de las correspondencias lengua-pensamiento, se sugirió la conveniencia de recorrer un espacio metodológico no explorado: el de la dirección de los aprendizajes / en el área hacia la construcción de una práctica lingüística.

Propuestas de trabajo:

Discuta en el grupo por qué hablamos del conocimiento lingüístico escolar como **reconstrucción, colectiva y polémica.**
Relacione este tema con lo analizado en los Documentos de trabajo Nº 1, 2, 3 y 4.

En segundo término consideremos la cuestión de la dirección de //

los aprendizajes.

¿Qué queremos que aprendan los que aprenden lengua?

Conocemos las siguientes respuestas:

a) La reproducción de una noesis analítica: reconocimiento y descripción de la lengua como estructura; lo cual equivale a la / reproducción de la gramática del especialista, sea en su ver-/ sión lógico-formal o en su versión taxonómico-clasificatoria./ (Titone, ob. cit.).

   Notorios problemas en cuanto a la transferencia de los aprendizajes (rever la cita de Cousinet, Anexo Nº 1) condujeron a mu- / chos docentes a sustentar una posición extrema con respecto a/ la enunciada; es así como surge:

b) La negación de toda posibilidad constructiva propia del nivel/ primario y la consiguiente permanencia del niño en los procedimientos intuitivos que caracterizan sus construcciones preescolares (que veremos a continuación).

Creemos que la superación de estas opciones, como asi también / la de las hipótesis conflictivas que hemos enunciado impone una / doble síntesis. Por lo cual proponemos:

> La adaptación de los aprendizajes escolares al esquema constructivo que el niño trae a la escuela (relación con la primera hipótesis).

> La superación de los resultados constructivos en/ cuanto a la amplitud y aplicabilidad de las reglas / resultantes (relación con la segunda hipótesis).

En efecto, es necesario que la escuela, sin alterar el esquema constructivo del niño con respecto a su lenguaje y requisi-

toria metalingüística, oriente los aprendizajes desde la construcción de reglas de uso (individuales) a reglas de empleo (socia- / les). Sólo así tendrán lugar propio maestro y método, sujeto que/ conoce y objeto del conocimiento.

DESDE UN PROCESO INTUITIVO HACIA LA CONSTRUCCION DE UNA DIDACTICA DE LA LENGUA

Veamos de qué manera se produce la secuencia constructiva antes / de la escuela:

El proceso intuitivo

El niño recibe estímulos no específicamente orientados o de orientación difusa → Actividad inductiva del niño →

Elaboración de reglas (instrucciones para actuar)
* de uso (individuales)
* no formuladas explícitamente → Actividad deductiva y aplicación →

Realimentación individual

Cómo podrían orientarse los aprendizajes en la escuela

Hacia una didáctica de la lengua

El niño recibe estímulos orientados.
Actividad pragmática.
Lugar de maestro y método. → Actividad inductiva del niño →

Elaboración de reglas:

* de empleo (sociales) con maestros y pares
* formuladas explícitamente (grados de explicitación)

→ Actividad deductiva y aplicación (intercambio social) →

Realimentación colectiva

Examen de los diagramas

En lo que se refiere al proceso intuitivo, hablamos de "estímulos no específicamente orientados" o de "orientación difusa"/ porque, si bien existen patrones culturales en los primeros estímulos que el niño recibe, no puede generalizarse a partir de e- / llos la presencia de un método de enseñanza.

Veamos ahora por qué consideramos que el resultado de la / actividad inductiva del niño, aun en el estadio intuitivo, consiste en la elaboración de reglas.

Como se dice en el diagrama, aquí regla significa instrucción para actuar lingüísticamente: la respuesta del entorno hace/ que el niño rectifique o ratifique su mensaje.

¿Por qué hablamos de "reglas de uso"?

Porque se trata del resultado individual de una operación/ de interacción social que tiene como fin la comunicación de un // mensaje. En este momento el niño no reflexiona manifiestamente y/ en todos los casos, acerca de las reglas que ha elaborado.

La "realimentación" se verifica en términos de éxito o fracaso en el terreno de los hechos.

En lo que se refiere a la didáctica de la lengua por "actividad pragmática" entendemos la elaboración de propuestas que ///

planteen a los niños problemas que los lleven a elaborar distin-/ tas estrategias del discurso para resolverlos. Esa es la tarea // del maestro, para lo cual atenderá también a las posibilidades de comprensión y producción lingüística de los niños.

"Reglas de empleo". Consisten en una doble manipulación de la lengua: por un lado, el niño transmite un mensaje; pero además acuerda con los otros la eficacia o ineficacia de la construcción realizada. Por eso decimos que esas reglas son sociales. Hablamos de "grados de explicitación" para señalar el debido respeto que / debe guardarse a las posibilidades explicativas de los niños.

Propuestas de trabajo

a) Elabore, con su grupo, una secuencia didáctica de aplicación / en el nivel primario (referida especialmente al segundo y ter-/ cer ciclo) que tome en consideración los lineamientos presentados en este documento.

b) En tanto formador de formadores, explicite cómo trabajaría con sus alumnos para lograr la producción de estrategias que res-/ pondan a los lineamientos de la didáctica de la lengua que se/ expone en este documento.

Reflexiones finales

Todo lo expuesto hasta ahora nos llevó a considerar que el objetivo esencial del área en el nivel primario consiste en la // construcción de una práctica lingüística que debe enmarcarse dentro de las particularidades de los diferentes contextos educati-/ vos. Ahora bien, una modificación en el plano didáctico se proyec

ta hacia la institución y el sistema. Por lo tanto, sugerimos como actividad final totalizadora, investigar y formular propuestas para llevar a cabo en las sedes regionales.

Propuesta de trabajo final

a) Analizar críticamente las currícula de lengua de las escuelas primarias de su provincia.

b) Revisar los programas de formación docente en el área.

c) Determinar qué ajustes o cambios son necesarios para adecuar / currícula y programas de estudio a las propuestas que elaboró/ con su grupo a partir de la producción surgida de este Documento de trabajo.

ANEXO Nº 1

La educación primaria municipal. Evaluación y proyecto; Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, 1986, pp. 87-94.

AREA: L E N G U A

GRADO: 5º

OBJETIVO Nº 1: Identifique tipos de discurso por las funciones del lenguaje (discurso informativo, expresivo, apelativo).

Items de las pruebas que se utilizaron para evaluar el objetivo.

EJERCICIO Nº 1

a) Observa las siguientes situaciones:

Daniel es presidente de un club de fútbol.

SITUACION I

SITUACION II

SITUACION III

SITUACION IV

b) Indica qué tipo de discurso (informativo, expresivo, apelativo) emplea Daniel en cada situación:

Situación I :.....

Situación II:.....

Situación III:.....

Situación IV:.....

Distribución de los alumnos según item y categoría de respuesta (en porcentajes).

Código / Item	1 No lo hace	2 Respuesta Incorrecta	3 Parcialmente correcta	4 Totalmente correcta
1.b	3	30	25	41

Análisis e interpretación de los resultados

Este ejercicio comparte con los que ya hemos analizado en otras áreas, el hecho de requerir el manejo previo de información para afrontar una situación nueva. Esto es, en apretada síntesis, lo común a todas las pruebas de resolución de problemas.

Es escaso el número de alumnos que logra este objetivo en forma totalmente satisfactoria. Cabe preguntarse, entonces, si la enseñanza del tema no adoleció, como en casos anteriores, de escasez de relaciones entre la teoría y la práctica.

Detengámonos un momento y reflexionemos nuevamente. Esta vez, acerca del papel de la pregunta en el acceso al conocimiento.

En relación con el devenir de la cultura, ya hemos esbozado que el papel del interrogante es el de señalar los obstáculos y la dirección que debe emprenderse en la marcha de los descubrimientos.

Preguntémonos ahora qué papel desempeña la pregunta para el ser humano que emprende el camino del conocimiento.

¿Es algo accesorio, un aditamento del conocimiento?
¿Se puede prescindir de la pregunta y lo mismo avanzar en un saber genuino?
¿O es que los interrogantes forman parte de la actividad intelectual?

Si observamos a los niños pequeños, sin duda coincidiremos en afirmar que una de las características más frecuentes de su inteligencia es la curiosidad.
Todos hemos sido sometidos, en algún momento, a sus voraces demandas de información.

> Jean Piaget nos dice que la curiosidad, lejos de ser un accesorio - y por molesta que resulte a algunos adultos - pertenece a la naturaleza misma de la inteligencia.

Si se nos permite la comparación, diremos que la curiosidad es el hambre de la inteligencia, la expresión de la necesidad que motoriza el esfuerzo para emprender los caminos del conocimiento.

En consecuencia, si es un componente necesario para el funcionamiento intelectual, la acción educativa debe estimular su desarrollo y no bloquearlo o desalentarlo.

¿ Y cómo estimularlo?

- Proporcionando un ambiente propicio a la indagación,
- Brindando orientaciones para que el alumno satisfaga sus interrogantes.
- Alentándolo para que formule nuevas preguntas, aun que nos resulte difícil acompañarlo en sus búsquedas.

Antes de emprender la lectura del comportamiento de nuestros alumnos, es útil que usted reflexione acerca del comportamiento docente que ha observado ante la curiosidad infantil. Consigne sus respuestas y luego coméntelas con sus colegas y con nosotros.

- -

- -

- -

Las pruebas que siguen tienen en común el hecho de que al alumno le fue requerido que planteara preguntas o situaciones problemáticas.

3er Grado

OBJETIVO N° 3: Se ubique en el pasado relacionando su historia personal con la historia local.

Objetivo de menor nivel de generalidad que abarca el objetivo 3

3.1. Formular preguntas pertinentes en una entrevista simulada (ejercicio 3.b).

Items de las pruebas que se utilizaron para evaluar el objetivo

EJERCICIO N° 3

a) Imagina la siguiente situación:

> Para conocer la historia de tu barrio conversas con un señor que vive allí desde hace mucho tiempo. ¿Qué preguntas le harías?

Ej. 3b) Escribe al menos 3 preguntas:

1. -

2. -

3. -

Distribución de los alumnos según ítem y categoría de respuesta.

Código / Ítem	1 No lo hace	2 Respuesta Incorrecta	3 Parcialmente Correcta	4 Totalmente Correcta
3 b	15	39	15	30

Análisis e interpretación de los resultados

Al analizar las cifras porcentuales, puede observarse que sólo el 30% de los alumnos evidencia capacidad para formular al menos tres preguntas pertinentes al tema de una entrevista.

Sumando las categorías 3 y 4, es decir, incluyendo las respuestas "parcialmente correctas", dicho porcentaje asciende al 45%.

Estos resultados estarían evidenciando la dificultad del alumno para formular preguntas, por escrito.

La escuela tiene que desarrollar la curiosidad del alumno, propia de esta edad cronológica. El niño se conecta con el medio que lo rodea a través de preguntas, siempre quiere saber "el por qué" de las cosas. Pero esta curiosidad para manifestarse en el trabajo escolar necesita "instrumentos". En este caso la lectura y la escritura manejadas en forma adecuada instrumentarían al niño de modo que pueda formular múltiples preguntas, así como lo hace oralmente en la vida cotidiana.

OBJETIVO Nº 5: Resuelva situaciones problemáticas aplicando multiplicación de un número natural por otro de dos cifras y división de números naturales de dos o tres cifras por un dígito (hasta 9).

Objetivos de menor nivel de generalidad que abarca el objetivo 5

5.1. Escribir el enunciado de un problema de multiplicación (ejercicio 7).

EJERCICIO Nº 7

* Escribe el enunciado de un problema que se resuelva con la siguiente operación.

4 X 2

.....

.....

.....

Distribución de los alumnos según item y categoría de respuestas

Código / Item	1 No lo hace	2 Respuesta Incorrecta	3 Parcialmente Correcta	4 Totalmente Correcta
7a	46	28	*	26

* Este item no admite respuesta parcialmente correcta en la codificación

A pesar de las diferencias de ámbito, notará usted que los alumnos comparten en ambos casos la característica de un escaso nivel de propuestas, cuando se trata de ejercitar escolarmente aquello de que están naturalmente dotados: la capacidad de interrogar en forma significativa.

Creemos, colega, que este capítulo debe llamarnos a la reflexión en torno de los aspectos sustantivos de la programación curricular y del enfoque de la enseñanza.

En cuanto a la primera:

- operar una selección que atienda a lo significativo y tenga en cuenta las reales posibilidades cognoscitivas de los alumnos;

En cuanto al segundo;

- jerarquizar el papel de los procesos que vive el alumno para lograr el conocimiento.

Solamente otorgándoles el lugar que les corresponde conseguiremos elevar el nivel del producto.

ANEXO Nº 2

Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN) dirigido por Josette Jolibert y Robert Gloton, El poder de leer, Gedisa, Barcelona, 1978.

FUNCIONES Y NORMA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Todos están de acuerdo en que no se puede separar la historia de la humanidad de la utilización y desarrollo de la lengua oral. Utilización, porque no se puede hablar de una humanidad antes de los caracteres fundamentales de la lengua que la diferencian de los sistemas de signos animales o utilizados por el hombre en otras circunstancias. Desarrollo, porque la lengua, sobre todo en sus aspectos más evolutivos, como el léxico o las grandes agrupaciones, evoluciona en función de las necesidades humanas, de las sociedades que la utiliza. En el caso de la lengua escrita, el problema es más complejo. Su aparición es datable: la mayoría de los hombres no la usan o la usan muy poco. ¿Debemos considerar, entonces, que posee sus funciones propias? El problema se complica como consecuencia del desarrollo de la lingüística, que ha devuelto su lugar a un uso «prestigioso» con relación a su base estructural, la lengua oral. Hablamos aquí de base estructural porque, por ejemplo, la doble articulación en unidades distintivas (letras o fonemas) y en monemas o palabras gráficas no está inscrita en la naturaleza de la lengua escrita en tanto que tal, como prueban los ideogramas. Lo mismo sucede con la linealidad. Por otra parte, todos comprueban que es al nivel de la lengua escrita donde se ejercen los fenómenos normativos más violentos. En ese sentido, la lengua escrita es más fenómeno de clase que la lengua oral. Pero difícilmente el objetivo de los maestros puede ser el rechazo de esta «institución podrida».

No quisiéramos aquí dar soluciones, sino ayudar a analizar lo que, en la forma actual de la lengua escrita, es un fenómeno de norma justificada; es decir, fundada sobre condiciones de comunicación más complejos que las que caracterizan la mayoría de los casos de transmisión oral. Esta sería, al menos en parte, la función real de la escuela: dominar el uso de la lengua escrita y leída. Igualmente quisiéramos mostrar cómo esta norma se manifiesta como super-norma; es decir, como un conjunto de obligaciones que sólo parte de la población maneja, que le sirven como signos de reconocimiento y que sólo a ella benefician. Ese paso norma-super-norma está vinculado al hecho fundamental de la división del trabajo manual y del ejercicio del lenguaje (que no es forzosamente trabajo intelectual), reforzada por la oposición de las clases sociales.

En tanto que docentes, las causas profundas de ese fenómeno nos sobrepasan: la escuela no es la primer responsable del fracaso escolar; pero es necesario proseguir el análisis de las formas concretas que adquieren norma y super-norma para evitar tanto que se considere a todas las coacciones propias al manejo escrito de la lengua fenómenos represivos como, por el contrario, que se entienda el conjunto de la norma lingüística como un bloque homogéneo, en cuyo caso la tarea del maestro se limitaría a «paliar las desventajas socio-culturales», es decir, a enseñar los secretos de la hermosa lengua a quienes no los poseen.

Funciones sociales de la lengua escrita

Contrariamente a lo que suele pensarse, la lengua escrita no podría ser una pura y simple transcripción de la lengua oral, pues es inevitable que esta última varíe en función de las condiciones de su adquisición: es forzosamente precoz y se forma necesariamente en un medio limitado. Sin duda la variedad de las particularidades fonéticas es mayor que la de la organización fonológica de la lengua; pero esta última diversidad sigue siendo considerable. En cualquier sociedad que se considere existe una función unificadora de la grafía con relación a la fonía (China constituye un ejemplo extremo en el que la lengua escrita se lee en lenguas orales sin posibilidad de intercomunicación directa). Esa función unificadora está claramente ligada al desarrollo nacional y, por ende, a las necesidades técnicas de comunicación relacionadas con la organización de la economía y del Estado, así como con el funcionamiento del conjunto de las superestructuras, ideologías jurídicas, religiosas y políticas en particular. Volvemos a encontrarnos aquí con el problema norma-super-norma en otro plano: en qué medida la lengua escrita es una herramienta necesaria, en qué medida, ya que no hay lengua independiente de los contenidos que porta, la lengua escrita es en su organización misma un fenómeno, no de comunicación, sino de acción ideológica: transferencia de «evidencias» a, por el contrario, oposición entre quienes saben el sub-código secreto y quienes no lo saben.

Es cierto que, por una parte, *la* lengua escrita debe considerarse lengua portadora con relación *a las* lenguas orales. Pero, incluso en este marco, lo que la super-norma implanta es la consideración de todos los usos particulares, y sobre todo locales, como inferiores a lo que se supone es el «verdadero» francés. Por otra parte, introducir cierta unificación a pesar de la diversidad de pronunciaciones es una cosa. Pero proscribir el uso de los datos, léxicos en particular, característico de cada sub-grupo, es otra, que no se desprende de ninguna realidad funcional. Lo necesario para la intercomprensión es la existencia de estructuras de base comunes que se traducen bajo la forma de unidades y construcciones de alta frecuencia. Por el contrario, la diversidad de las condiciones de comunicación debería acarrear necesariamente —y no simplemente permitir se toleren— las diversificaciones léxicas: nadie sabe francés en el sentido de conocer todas las palabras del francés; y excepto en casos de hermetismo premeditado, siempre podemos descifrar el sentido de una palabra desconocida por el contexto. El problema de los límites de variación que puede soportar la lengua escrita es, por otra parte, un problema no resuelto. Se sabe que en Francia la existencia de una tradición ortográ-

fica estricta es un fenómeno relativamente reciente. Incluso en este sentido es tal la redundancia que la reintegración de formas diferentes a una «misma» unidad no constituye un obstáculo.

Pero hay algo más que la organización léxica y ortogtáfica. Tanto en su manifestación escrita como oral, saber la lengua no significa ser capaz de repetir cierta cantidad de fórmulas, sino serlo de emitir y comprender la infinidad de nuevos mensajes que cada situación hace necesarios. Tomemos un ejemplo: sin duda se puede considerar la lengua oral-escrita utilizada por Queneau como un juego. Pero lo importante es que ese juego sea comprendido aunque no esté de acuerdo con la norma «conveniente». Las consideraciones de lo conveniente se interfieren por doquier con el análisis de lo que es lingüísticamente necesario.

Lengua escrita y uso inadecuado

Una segunda diferencia fundamental entre lengua oral y lengua escrita afecta a la vez a sus condiciones de adquisición y a sus condiciones de utilización. La lengua oral no podría adquirirse si no fuera a partir de la situación misma; pues el sentido de las palabras del interlocutor puede captarse en función tanto de los elementos que se perciben como comunes, como del conjunto del circuito extra-lingüístico de la comunicación (en particular los gestos de demostración). En contrapartida, la lengua escrita puede servir —y sirve efectivamente— para comunicar, más que eso que de manera imprecisa se denomina «lo abstracto», las realidades no manifiestas al interlocutor; y más precisamente, a un interlocutor abstracto: «el lector». Este hecho tiene múltiples consecuencias: el conjunto de los presupuestos comunes a los miembtos del pequeño grupo familiar ya no puede funcionar: es necesario acabar las frases sin que un signo de asentimiento indique que ya es suficiente; es necesario precisar el tema del discurso sin que la situación indique acerca de qué se trata. Igualmente, será necesario utilizar un conjunto de señales de continuidad del discurso: en síntesis, el pronombre deíctico debe ser reemplazado por el nombre, y el nombre —eventualmente— por lo anafórico. Aquí no hay diferencia entre definir la lengua como instrumento de comunicación y definirla como instrumento de pensamiento. Al no estar ya presente el objeto común concreto, no es posible actualizarlo a través de un guiño: «Ya sabes, eso de que te hablé», sino sólo por medio del giro de una implantación en el tiempo y en el espacio, así como por la distinción del objeto gracias a las características diversificadoras que lo identifican en relación con los demás objetos que podemos designar con el mismo nombre. Esto no significa que todo pensamiento sea lenguaje, sino que el rodeo por el concepto está inscrito en el manejo del lenguaje. Pero el paso de la norma a la super-norma se realiza aquí sin tener en cuenta la multiplicidad posible de las formas de paso al lenguaje fuera de la situación original.

Ya sea al nivel de los ejercicios escolares o de los textos, se utilizan instrumentos de medida cuya vinculación a la práctica de la comunicación se desconoce. Consideremos algunos ejemplos. De una parte, la *riqueza léxica*. Es del todo evidente que la comunicación deja de ser posible por debajo de cierta riqueza léxica. En contrapartida, la riqueza léxica en sí no se significa más que a sí misma. Si tomamos concretamente un índice que varía con claridad con la clase social de origen de los niños, los adjetivos calificativos, es cierto que éstos pueden ser en sí mismos puras fijaciones, o que hayan sido adquiridos porque realzan un contenido que es indiferente a los niños. En todo caso, no hay una relación necesaria entre posesión de adjetivos calificativos y aptitud para calificar. Lo mismo ocurre con lo concerniente al *problema de la definición*. Es fundamental que el niño aprenda a elaborar un discurso sobre el discurso, no sólo a acompañar con palabras un comportamiento. Pero ese comportamiento metalingüístico no implica en absoluto que se haya pasado por las sacrosantas clasificaciones precodificadas: está mal decir *un triángulo tiene tres lados*, y bien *un triángulo es una figura que...* Incluso podemos decir que la inesperada expresión lingüística referida a una situación particular que no haya sido considerada de antemano es índice de un mejor manejo del lenguaje. Este hecho tiene consecuencias pedagógicas evidentes, al igual que la manera de juzgar la riqueza o la pobreza de la lengua de los niños. Los índices elegidos no son neutros. ¿Quiere decir eso que consideramos a los docentes sádicos que imponen a los niños una norma inútil? No; más bien significa que su práctica actual está presa de ciertos factores. Entre ellos, algunas obligaciones relativamente externas aunque penosas: temas de examen o hábitos más profundos: identificar las exigencias de la comunicación escrita y un subcódigo muy artificial.

Las condiciones de elaboración de la norma

Esta visión apremiante de la lengua tiene raíces extralingüísticas. ¿Quién, cómo y por qué tiene derecho a formular la norma? En el plano lingüístico ésta se traduce en un desequilibrio entre dos aspectos igualmente necesarios de la lengua: la lengua como dato, como tradición, y la lengua como renovación, como regulada funcionalmente.

Las consideraciones funcionales tienen sentido al nivel de la lengua oral; no para significar que en ella todo funciona bien, sino que si hay déficits, dificultades, son posibles cierta cantidad de soluciones a partir de la estructura previa de la lengua, soluciones que son aceptadas por la inmensa mayoría de los locutores, la «masa parlante» en el sentido que le da Saussure. Después de todo, eso es lo que ocurre en el proceso de adquisición de la lengua por parte de los niños pequeños: que todos reinventan los mismos tipos de simplificación en función de sus capacidades neuronales y del estado del sistema. De la misma manera, y de forma básica inconsciente, aceptamos una serie de evoluciones que nos sorprenden cuando tomamos conciencia de ellas. Ese es el punto de vista desarrollado desde 1929 en el libro de Henri Frei [10]: la estructura

10. Henri Frei, *La grammaire des fauts*, Ginebra, 1.ª ed., 1929.

se halla más del lado de la falta que regulariza la lengua o responde a nuevas necesidades que del lado de la norma. En morfología, ese es el caso de *je mange de ça* («yo como eso») en relación con *j'en mange* («me lo como»). En contrapartida, al nivel de la lengua escrita ya no se trata de masa escribiente: los receptores son relativamente poco numerosos y sin influencia directa sobre los emisores. Estos son todavía menos numerosos: periodistas, escritores; son sobre todo un pequeño grupo de presión, que se han erigido en expertos del uso correcto y que no son usuarios activos, quienes deciden lo que está bien y lo que está mal. Es en situación semejante donde el funcionalismo se transforma en finalismo; es decir, ya no se trata de explicar una evolución por un conflicto de fuerzas subyacentes: tanto más cuanto que, en la lengua escrita, se trata más bien de un «arreglo» para adaptar una organización que dé una estructura en posesión de sus propias reglas. Rivarol y el elogio de la lengua francesa siguen siendo un modelo del género pero, por ejemplo, podemos reencontrar la misma tendencia en la justificación de la diversificación gráfica de los homófonos en pro de la rapidez de la lectura y la posibilidad de identificación global de un significante. ¡Cómo si no hubiera también lectura global en las lenguas cuya ortografía es más fonológica que la nuestra! Lo que importa es que podamos decodificar las palabras por la frase y los grafemas por la palabra y que leamos mucho más velozmente los textos familiares que los que no lo son. Los defensores del estado de cosas existente siguen practicando el sofisma que surge con la mejor de las intenciones, de un sentimiento experimentado: todo lo que hacemos lo sentimos como necesario; no se puede hacer otra cosa. Esto es cierto en el caso de la ortografía, tal cual es, y en el conjunto de las estructuras lingüísticas: la claridad pasa por donde estamos habituados a pasar.

Desde este punto de vista la cultura lingüística de los docentes es una necesidad, no —y volveremos a este punto— para enseñar a los alumnos un nuevo formalismo,[11] sino para establecer cierta distancia respecto de la falsa homogeneidad de la lengua como tradición normativa.

Norma, super-norma y lectura

La tarea de escribir requiere cierto tipo de conciencia porque es necesariamente elaboración cuyas reglas consisten, según el caso, en una norma necesaria o en una super-norma oprimente. Sin duda es en lo concerniente a la recepción de textos donde la imbricación de la norma y la super-norma es más difícil de discernir. En efecto, la función de la escuela no es solamente permitir superar la lengua vigente, sino también hacer adquirir otros sub-códigos, al menos en el plano de la recepción. O, si se prefiere, interpretar; es decir, reconstruir el sistema subyacente a partir del texto es necesario cuando se trata de un rexto pasado, pero también lo es comprender cualquier texto que responda a un código distinto del nuestro. Un texto no se reduce a un conjunto de datos sintagmáticos, paradigmáticos y de transformaciones (equivalencia de sintagmas diferentes). Es el sistema mismo de las elecciones lo que varía con los textos y lo que debemos reconstruir a partir de ellos. Esta es la particularidad que, para el lingüista, caracteriza a un texto, y no alguna inefable propiedad de lo individual en cuanto tal.

Pero corremos el riesgo de introducir en el análisis «textual» un nuevo dogmatismo: el de la estructura del texto como autosuficiente. Dogmatismo que podemos hallar en todas las presentaciones ideológicas del estructuralismo como antihistoria. Ahora bien, un texto no es una realidad lingüísticamente homogénea: comprende elementos precodificados relativamente estables que pertenecen a la «lengua común», y también otros más específicos que pertenecen a «la misma escuela» o al lenguaje de los adversarios. De ahí la imposibilidad de un análisis puramente interno, ya que precisamente el autor «original» no puede sino volver a utilizar, reestructurándolos, los pre-códigos que le son dados. Incluso en este sentido el análisis del texto no puede ser sino una crítica que lo reubique en sus condiciones lingüísticas y extralingüísticas de su producción en el curso de la historia —que hace que no posea, por una parte, la lengua supuestamente común y la palabra individual, sino recuperaciones y reorganizaciones propias de un grupo que, si triunfan, se transforman en precodificaciones y, eventualmente, en fijaciones—. Esta toma de conciencia no podría acabarse, pues ella misma está incluida en la historia. Su misión es fundamentar el estudio de los textos oponiéndose a las diversas máscaras ideológicas que adopta la super-norma.

Ante todo nos encontramos con las desviaciones «eternistas»: existe una belleza eterna de géneros fijos, algo que se llama literatura; y el papel del maestro es introducir a la mayor cantidad posible de niños en ese mundo cerrado que hasta ahora había estado reservado a las élites. En este punto la tradición es particularmente fuerte y genera la introducción de un corte absoluto con la evolución cultural real: interesarse en los clásicos no es espontáneo, como no lo es presentar la vida bajo la forma de tragedia. Esta super-norma asume múltiples formas en cuanto a su contenido. En principio, existe la preeminencia que se acuerda a la cultura literaria sobre las culturas no lingüísticas: la música, la pintura, no están —y es lo menos que puede decirse— en el centro de nuestra pedagogía. Además, en el interior mismo del lenguaje, la división del trabajo entre lengua por una parte e historia, filosofía y el conjunto de las demás disciplinas (geografía, economía, desarrollo de las ciencias) por otra, hace de la cultura literaria una realidad misteriosa separada de todo el resto de las manifestaciones culturales del hombre. Finalmente, aún cuando haya reacciones, los textos escogidos acaban de privilegiar la literatura en la que domina la búsqueda eterna de la belleza. Ahora bien, no es en absoluto necesario practicar los desplazamientos lectura=literatura, literatura=belleza. Reside en ello una limitación considerable con relación a los fines no literarios de los textos=información, juego, discusión política, y a los fines mismos de la «literatura».

Ya se trate del objeto literario o de la lectura en general, hay otro «efecto ideológico» que proviene, no de la selección de los textos, sino de la respuesta a la pregunta: ¿cuál debe ser el «modo de aproximación»? Desde un principio podemos descartar la pedagogía del *modelo*, que no satisface a nadie y que merece ser combatida no sólo porque es inaplicable, sino también por principios. El hecho de que percibamos y comprendamos una gran cantidad de mensajes con las organizaciones lingüísticas que suponen y que son diferentes de los que nosotros utilizamos, forma parte del manejo del lenguaje.

Por otra parte, la producción de textos toma necesariamente en cada época formas cualitativamente diferentes. Todo esfuerzo por inducir a la imitación sólo puede producir remedos sin vida.

La tradición escolar favorece un segundo tipo de apropiación: «*La redacción sobre*». Esta no tiene, en sí, nada condenable. El hecho de que el lenguaje, sea cual sea la mayor o menor adecuación de esta verbalización, sea un medio universal, justifica que se le considere un elemento diferente en relación, por ejemplo, con la cultura musical. Pero lo que está menos determinado es la finalidad de esa «redacción sobre»: ¿análisis histórico, tarea de tetraducción, nueva obra? Y es este aspecto ambiguo de la tarea el que refuerza indudablemente su carácter de rito iniciático reservado a una minoría de privilegiados. Es completamente legítimo conducir a los alumnos a interesarse no, como hacen espontáneamente, por lo que está dicho, sino por la manera en que está dicho. Pero es necesario que el esfuerzo en cuestión no se convierta en un fin en sí mismo, a lo cual conduce (sean cuales sean los motivos técnicos evidentes) el aislamiento de una página de un autor considerada como obra maestra. La «redacción sobre» es una opción ideológica en la misma medida en que lo es la pura recepción pasiva. Los textos del pasado sólo tienen interés formativo para los niños si ellos también tienen derecho a la palabra y a la escritura, si no se trata de copiar o de adoptar la actitud del consumidor, sino de encontrar una relación que no es la de causa-efecto, sino la relación de situación y respuesta, que es la de un autor cuya expresión lingüística hace surgir como problema lo que era obvio o permanecía oculto en una época dada. Adoptar una perspectiva histórica no es multiplicar los ismos: un poco de sociología, un poco de psicoanálisis, un poco de marxismo... acabaríamos haciendo las veces de un Taine o diciendo banalidades bajo una forma pseudo-científica. No se trata de «resituar la obra en su marco histórico», sino de hacer captar aquello que la convierte en un acontecimiento histórico que reorganiza su época y hace manifiesta, en la inseparabilidad de su forma y su contenido, una nueva figura del hombre. Toda visión de la cultura que se vuelve hacia el pasado es un instrumento seleccionista fundado en las mejores intenciones.

La cultura no es el pasado en cuanto tal, sino las preguntas que podemos plantearle. De todas maneras, debemos interrogarnos no sólo sobre los contenidos y el modo de apropiación del lenguaje, sino también sobre la función actual del lenguaje y su rápida evolución, teniendo presentes las modificaciones considerables de la función de recepción y del aporte de información. (En particular, el problema planteado a este respecto por la televisión tiene una dimensión incomparable con los que presentan el resto de los medios de comunicación de masas.) El papel del lenguaje se ve limitado en dos sentidos opuestos: 1.° el de la autonomización de un código gráfico no necesariamente lineal (fórmulas, esquemas, diagramas fundamentalmente ligados a la ciencia y la técnica); 2.° la posibilidad de ver cualquier cosa a través de la ilustración, el cine, la televisión. La herramienta lingüística, etc., ya no puede funcionar como «equivalente universal», como instrumento único del «conocimiento» y del «pensamiento».

Inversamente, si el papel de la imagen es considerable a nivel de aporte de información, al nivel del establecimiento de las imágenes y de la discusión el análisis crítico pasa necesariamente por el lenguaje. Aquí se plantea el problema mismo del papel del lenguaje en el desarrollo del niño. Sean cuales sean las críticas que puedan hacerse a un auror como Piaget, que en nuestra opinión subestima el papel del lenguaje en ese desarrollo —y como instrumento de codificación e interrogación—, no podemos menos que coincidir con él en dos planos. En principio, la razón no es una adquisición que los niños realicen mágicamente por la vía única del lenguaje, sino gracias a una experiencia extralingüística que se mantiene en conflicto permanente con la organización lingüística. Lo que el niño tiene que aprender no son solamente palabras, sino las posibilidades de aplicación de las palabras a la realidad. En contrapartida, el lenguaje es indispensable para confrontar mi visión con la del otro: la razón no es un estado dado de la ciencia, sino la posibilidad de salir mediante el lenguaje de la parcialidad de los puntos de vista particulares. Todos sabemos que un análisis, que ha sido un progreso de la razón, se transforma en su contrario cuando se repite dogmáticamente con independencia del trabajo racional que ha presidido su elaboración. Frente al mismo aumento de la cantidad de contenidos aportados y a la importancia de la visión en la transferencia de esas informaciones, la función de discusión asume objetivamente otras formas y una mayor importancia. Ya no se trata en este punto de una voluntad de liberalismo de tal o cual educador que estuviera contra el dirigismo, sino de una necesidad objetiva. (Sabemos, por otra parte, que en ciertas formas de liberalismo, como las mesas redondas, dejar que cada uno se exprese puede llegar al colmo de la manipulación.) Finalmente, en un período político en que el «orden» político e ideológico parece estable, el discurso puede transmitir esencialmente la información y las formas tradicionales de la codificación. Por el contrario, más allá de la diversidad de sus formas, la presión constante que se manifiesta por una mayor democracia, por un mayor poder de discusión en toda la sociedad y en particular a todos los niveles de la institución escolar, aún cuando la burguesía consigue a veces darle la apariencia del irracionalismo, traduce la exigencia de una nueva forma de razón. Esta exigencia puede ser desviada hacia el irracionalismo precisamente porque ya no la satisfacen las formas fijas del discurso racional. Pero asistimos también al rápido deterioro de los efectos irracionalistas.

Sin embargo, la renovación del lenguaje no pasa sino por las nuevas formas de la razón-discusión. También existe renovación necesaria de todas las formas de producción lingüística, y cabe preguntarse si su adquisición no condiciona más las capacidades de recepción que a la inversa. El ejemplo del dibujo es claro: en general, el niño dibuja menos y «menos bien» en la escuela primaria que en el parvulario. Esto, evidentemente, no ocurre porque disminuya su inspiración, sino porque o bien la forma se hace inadecuada para sus necesidades, o bien, sobre todo, porque se le imponen otras tareas. Si consideramos el fenómeno mayor de la canción y de la música como arte realmente popular, se impone una constatación sea cual sea la manipulación de los fabricantes de «éxitos». La visión aristocrático-burguesa del arte dominada por la división del trabajo entre algunos genios que producen y los hombres de gusto refinado que saben disfrutar de esa producción, ha muerto.

El éxito de la canción es en primer lugar el de un arte activamente incorporado por su receptor, trátese de tararearlo, interpretarlo a la guitarra o bailar.

Finalmente, sería muy abstracto pretender hablar de las funciones de la lengua sin hablar de la segregación social determinada precisamente por la lengua, y de la función de selección desempeñada por el fracaso. Si bien es cierto que el éxito o el fracaso en el CP, la entrada en el circuito de la lengua leída-escrita, constituye el mejor señalizador del éxito o el fracaso escolar, y si también es cierto que, a ese nivel, la clase social de los padres es a su vez otro buen propagandista del éxito o el fracaso, no siempre se percibe claramente el significado de esa relación. Desde luego, actualmente la ideología del talento está francamente en retirada,[12] aunque sólo fuera porque la lengua como actividad social es una actividad polimorfa compleja que no podría relacionarse estrictamente con una estructura genética particular como el color de los cabellos o de los ojos. Por el contrario, quisiéramos descartar el error que consistiría en considerar el paso a la lengua escrita únicamente como super-norma; en grados diversos, ese concepto subyace tanto en los trabajos de Bordieu y Passeron como en los de Baudelot y Establet: se considera que un genio maligno ha fabricado la mayor cantidad posible de trucos para imponer a todos el uso de cierta clase social, y que a partir de ahí es previsible el fracaso. Los hechos que se evidencian con este procedimiento son reales. Sin embargo, no debemos arrojar al niño junto con el agua del baño; ni la función normativa con la super-normativa: existe una función positiva de la escuela, trátese de la posibilidad de discutir, de transmitir una información o de captar y comprender códigos que no son los propios. Paralelamente, tal análisis corre el riesgo de subestimar la importancia de los factores efectivos de desfase lingüístico entre los niños según los medios: condiciones generales de escolarización y de trabajo en casa, condiciones generales de comunicación (utilización precoz del lenguaje inadecuado a la situación en los niños de clases «favorecidas», como demuestra la encuesta de J. Simon),[13] y de cultura. El mito de la «inteligencia» o del «talento» puede existir quizá independientemente de las condiciones globales de desarrollo que hacen que no exista un desenvolvimiento intelectual y lingüístico independientemente del desenvolvimiento global de la personalidad. En particular, son mecanismos sociales los que determinan si la lengua oral primero, y luego la lengua escrita, son para el niño fuentes de placer propio y por ende de deseo, o si se mantienen como actividades marginales. Finalmente, se sabe que, a iguales dificultades, éstas serán en algunos casos causas de abandono escolar y en otros no. Los hechos ideológicos o super-normativos deben juzgarse sobre esta base real.

En su caso límite, tal visión acabaría por hacer de la adquisición del lenguaje abstracto un puro mimetismo de repetición de los «signos de inteligencia» del lenguaje recibido. Ahora bien, es muy cierto que esos fenómenos de signos de reconocimiento de clase de tipo intelectual existen. Pero aislar este aspecto sería ocultar la realidad en nombre de la crítica, lo que constituye la paradoja de la adquisición del lenguaje.

Por una parte, recogiendo la expresión de Sève,[14] ahí se manifiesta más que en ninguna otra circunstancia el proceso de «excentración» esencial del hombre. Es decir, que forma parte de la naturaleza del individuo tener su realidad fuera de sí en un conjunto de circuitos de comunicación y de organización de lo real preexistentes. Pero, si bien es cierto que sin la lengua nuestro universo sería completamente limitado, el lenguaje-repetición sólo es una caricatura de sí mismo. Cuando se dice que la adquisición del lenguaje es un proceso activo y no pasivo, esto no se refiere (como podría hacer creer la ideología generatista) a una «capacidad del sujeto parlante», sino a una doble independencia. En principio, está la del léxico frente a los procedimientos combinatorios: capacidad activa de reutilizar en diferentes frases las unidades recibidas pasivamente. Pero esta independencia en la lengua refleja a su vez la necesaria independencia de la adquisición del lenguaje y de la capacidad de expresar mediante las palabras una realidad extralingüística. Este código es de por sí una acción sobre nosotros mismos y sobre el otro, y no una simple «comunicación» en el sentido de transferencia de información. La realidad es totalmente dialéctica: no hay «creatividad» de un neo-código sin asimilación de un pre-código. Inversamente, la sola adquisición del código no es más que la caricatura de un verdadero lenguaje.

Para limitarse al «punto de vista lingüístico» quisiéramos insistir, al concluir, en los siguientes puntos:

1. La creencia misma en los talentos por una parte y en la «lengua bella» por la otra tienen un «efecto Pigmalión» [15] considerable. Y tanto los padres como los hijos que no pertenecen a los grupos más favorecidos están seguros de no saber escribir ni hablar. De ahí las fugas hacia el rechazo del lenguaje o los estereotipos.

2. La selección de los índices de calidad lingüística y la imagen que se fomenta de lo que debe ser la lengua adecuada se hallan seriamente implicadas en discusiones cuyos mismos términos son falsos: no se trata de ser rigorista o «laxista», sino de no juzgar, por ejemplo, la lengua oral en función de una norma ficticia que nadie utiliza. Con tespecto a este punto, es verdad que el actual funcionamiento de la institución escolar la pone en relación con todos los factores existentes de fracaso escolar y de «preselección» social.

3. No hay *una* completa lingüística, sino comportamientos cualitativamente diferentes que corresponden a funciones y manejos del lenguaje diferentes. Una política lingüística puede ser innovadora o retrógada sobre todo según la preferencia que acuerde a algunos de esos comportamientos.

4. Es engañoso considerar todo manejo de la lengua elaborada leída o escrita como mecanismo de clase o fenómeno de super-norma: decir que ha sido la clase dominante la que se ha apropiado de la lengua como medio cultural no significa, sin embargo, que esta lengua sea sólo un epifenómeno que evidencia la dominación de clase. Hablar de apropiación significa que hay una realidad de la que se han apropiado pero que ha sido modificada, desfigurada, por ese mismo fenómeno de apropiación.

O sea que hay —y quizá esto sea aún más importante para la lingüística— una falsa ingenuidad en la fingida objetividad de los sociólogos, sobre todo anglosajones,[16] que se «prohíben formular juicios de valor» y se contentan con constatar que hay diferentes códigos que corresponden a diferentes condiciones de comunicación. Ello implica en la práctica considerar que la posesión de «códigos elaborados» no condiciona el acceso a ciertos tipos de estudios y por lo mismo al éxito o al fracaso. Significa también negarse a ver que esta lengua es a la vez norma necesaria, puesto que nadie la domina espontáneamente (y mientras no exista otra cultura) y super-norma definida por sus condiciones de apropiación elitista y por los signos con que se manifiestan. Este «a la vez» podemos analizarlo en tanto lingüistas, pero la terapéutica que requiere no podría ser de tipo lingüístico.

FRÉDÉRIC FRANÇOIS

ANEXO Nº 3

Hang, Ulrich y Rummer, Georg, Psicología del lenguaje y teoría de la comprensión, Gredos, Madrid, 1979.

II. ALGUNOS RESULTADOS EMPIRICOS SOBRE EL USO LINGUISTICO ESPECIFICO DE CAPAS

A continuación debe demostrarse primeramente la dimensión y tipo del uso lingüístico diferente en cuanto a lo específico de capas en algunos estudios como ejemplos (cfr. también los resúmenes en *Oevermann*, 1969, 1972; *Thomae*, 1972).

Schatzmann y *Strauss* (1955) preguntaron a 10 personas de los dos grupos del status, estrato inferior y estrato medio, sobre una catástrofe debida a un temporal: salió claramente a la luz que los interrogados del estrato inferior no pudieron aclarar al entrevistador (que pertenecía al estrato medio) lo que realmente había ocurrido. Presuponían demasiadas informaciones que el entrevistador no podía tener; era como si los entrevistados intentaran sencillamente intercambiar experiencias comunes. No fue éste el caso de las narraciones de los miembros del estrato medio: los entrevistadores pudieron, en base a las descripciones, hacerse una imagen de los sucesos, no se presuponía ninguna información, el informe estaba articulado con claridad. En un estudio de *Peisach* (1965) se mostraron diferencias de estilo entre miembros de la capa media y la inferior: en tareas consistentes en completar oraciones (método según *Taylor*), niños de la capa media pudieron acabar mejor las oraciones dichas por un profesor que niños de la capa inferior. Cierta-

mente este resultado ya no podía asegurarse bajo control de la inteligencia; pero también bajo estas condiciones de control resultó que niños de la capa media pudieron completar los textos de la capa inferior tan bien como los niños mismos de la capa inferior, pero claramente mejor las pruebas lingüísticas procedentes de su propia capa media. También *Harms* (1961) comprobó que por quienes mejor era entendido un hablante eran los miembros de su propia capa social, pero de una manera absoluta los textos de la capa inferior eran los más difíciles de entender. En experimentos con tareas de repetición de narraciones, *Milgram, Shore* y *Malasky* (1971) obtuvieron el resultado de que tanto respecto a aspectos lingüísticos como a temáticos 'disadvantaged children' quedaban peor que 'advantaged children'.

Ya desde hace tiempo hay resultados respecto a las diferencias sintácticas, más exactas, en el uso lingüístico: en 1930 (*McCarthy*), 1932 (*Day*), 1937 (*Davis*) se descubrió que niños de capas inferiores hablaban por regla general con oraciones más cortas y a menudo gramaticalmente incompletas. Las medidas más diferenciadas utilizadas posteriormente aportaron más bien resultados todavía más claros: *Templin* (1957), *Deutsch* et al. (1964), *Bernstein* (1962, versión alemana, 1972), *Lawton* (1963 y 1964) emplearon el índice de subordinación, que en general es recomendado como el mejor índice de la evolución lingüística (cociente de las oraciones subordinadas dependientes y de los verbos finitos). *Loban* (1964) pulió más ese índice, y las diferencias entre los estratos se hicieron mayores todavía: niños del estrato inferior eran más rígidos en la planificación de las oraciones, el número de los errores gramaticales era más elevado. Estas diferencias se mantuvieron también bajo control del CI.

Las consecuencias de esas 'más escasas' posibilidades de expresión verbal de los niños de la capa inferior se manifestaron también en las funciones cognoscitivas: *John* (1963) comprobó que niños de capas inferiores están en menor medida que niños de capas medias en situación de encontrar hiperónimos para los distintos rasgos representados en imágenes. *John* y *Goldstein* (1964) descubrieron que niños de barrios bajos no eran capaces de asignar a las actividades representadas en imágenes los verbos correspondientes. *Lawton* (1963) pudo mostrar el diferente nivel de abstracción en composiciones de niños de la capa inferior y de la capa media.

Las diferencias lingüísticas se manifiestan también, naturalmente, en los resultados de los tests de inteligencia: *Bernstein* (1960, versión alemana, 1972) descubrió una diferencia entre el nivel de la parte verbal de la inteligencia y el de la parte no verbal, que variaba de un modo específico según los estratos. Se contrapone a esto sin duda la conclusión de *Lesser* et al. (1965), que expusieron que no se diferenciaba el perfil de inteligencia entre las capas sociales, sino el nivel en todos los tests parciales.

Podría proseguirse la serie de investigaciones de este tipo, en las que con métodos totalmente distintos, bajo aspectos diversos podría documentarse en la mayoría de los casos una desventaja, por lo menos la tendencia a ella, de la capa inferior en aspectos lingüístico-cognoscitivos. Una tendencia comprobable asimismo generalmente es (por lo menos en anteriores estudios) la falta de un sistema teórico diferenciado, al que habrían de referirse los resultados.

III. LA TEORIA DEL CODIGO LINGUISTICO DE *BERNSTEIN*

Hasta la teoría de *Bernstein* hay únicamente «explicaciones psicológico-sociales *ad hoc*» (*Oevermann*, 1972, pág. 65)

para tales barreras lingüísticas. Puesto que éstas con todas sus consecuencias para las funciones cognoscitivas, que se exteriorizan, por ej., en el quedar en peor lugar los niños de la capa inferior en los tests de inteligencia (verbales), tienen o tendrían que tener enormes repercusiones pedagógicas y sociales, asombra muchísimo la teoría de la abstinencia que se ha impuesto a sí misma la psicología. Ésta, como institución social, tendría que pasar —y no sólo en este punto— por el ser cuestionada mediante criterios de una sociología del saber. Simplemente: la oposición de la institución ciencia —para formularlo cortésmente— no ha permitido hasta ahora tal poner-en-duda.

Bernstein tomó esos y parecidos resultados empíricos como los arriba citados como punto de partida de su teoría (cfr. colección de artículos, 1972). Su propuesta puede considerarse al mismo tiempo como paradigma de una configuración teórica que comprende la sociología y la psicología (véase después).

Bernstein se remite a la distinción de *Chomsky* entre competencia y actuación y plantea la pregunta de cómo han de explicarse las diferencias de actuación específicas de capas. Por otra parte, no puede admitirse que sea diferente la competencia, puesto que hay que presuponer que todo individuo desde una determinada edad —dando por supuesto un cierto nivel de inteligencia— dispone de todos los principios gramaticales de estructuración de las oraciones en el sentido de que está en situación de entender oraciones de la forma gramatical más dispar (cfr. sobre esto *McNeill*, 1970; *Houston, Susan*, 1970). Por eso *Bernstein* supone que entre competencia y actuación están interpuestas además otras reglas fundamentalmente extralingüísticas, que dirigen la elección actual a partir del 'programa interno' de la competencia. *Bernstein* denomina a esas instancias hipotéticas que marcan la elección a partir del 'sistema formal de reglas', 'códigos lingüísticos' y los define como principios que dirigen las funciones lingüísticas de planificación ('verbal planning functions'). Éstas, a su vez, son una función de las relaciones sociales en las que se forman y aplican: «La forma que adopta una relación social regula la posibilidad de elección de la que puede disponer el hablante... En cuanto que una relación social es capaz de esto, crea para el hablante principios específicos de elección: principios del código. Estas... reglas, que son decisivas para la elección, generan en el hablante y en el oyente una conducta planificadora que guía tanto al hablante en la preparación de su manera de hablar, como al oyente en la recepción de la manera de hablar» (*Bernstein*, 1970 a, pág. 100). Así pues, *Bernstein* asigna a los códigos lingüísticos en el plano psicológico determinadas «estrategias de la planificación verbal» que controlan el proceso de la producción actual del lenguaje. Los códigos «tienen como consecuencia para el individuo principios de elección específicos; estos principios regulan las selecciones que emprende el individuo desde la totalidad de las posibilidades de elección» (pág. 101). El concepto de los códigos lingüísticos se convierte en *Bernstein* en un 'miembro intermediario' en el plano teórico entre estructura social y estructura de la personalidad o conducta.

Como puede estimarse como seguro un uso lingüístico diferente por lo que respecta a lo específico de capas sociales, pero al mismo tiempo no deben suponerse diferencias en la competencia, tienen que variar aquellos determinantes de la actuación con la vinculación a distintos medios subculturales. En eso radica también la propuesta específicamente sociológica de *Bernstein*: concibe los códigos como estrategias hechas socialmente, que han de verse como fun-

ción de las condiciones estructurales de las relaciones sociales y de las expectativas de roles institucionalizadas. Con otras palabras: aquellas instancias que dirigen la elección de los distintos sectores a partir de las posibilidades del sistema formal de reglas de un lenguaje cultural son cuasi reflejos de las estructuras de las interacciones en las que también fueron aprendidas. Los códigos son el precipitado comprimido de las condiciones lingüísticas de la socialización —y éstas son acuñadas por las condiciones objetivas de la estructura social que las comprende.

«Al aprender el niño su manera de hablar..., el código específico que regula sus acciones verbales, aprende al mismo tiempo las exigencias de su estructura social... La identidad de la estructura social es transmitida al niño principalmente por las implicaciones del código lingüístico, que a su vez ha sido generado por la estructura social» (*Bernstein*, 1970 a, página 101).

CÓDIGO RESTRINGIDO Y ELABORADO

Pero como los distintos grupos sociales están expuestos a diferentes influencias de la estructura social (cfr. *Oevermann*, 1969, 1972; *Thomae*, 1972; *Fend*, 1969, entre otros), aprenderán distintas estrategias de planificación lingüística. En base a los efectos de diferencias de estratos relativamente unitarias (social class), *Bernstein* llega a suponer dos códigos: el código restringido y el elaborado. El modo de presentarse los códigos puede caracterizarse brevemente así (estas características han sido obtenidas en parte empíricamente; véase el resumen en *Oevermann*, 1969 y 1972):

a) *El código elaborado*

Se caracteriza por una gran cantidad de planes de construcción (gramaticales) alternativos que están disponibles en el repertorio 'activo' y por eso pueden llegar a aplicarse con flexibilidad. Esto tiene como consecuencia una escasa predecibilidad del habla en el plano sintáctico y léxico. (De todas maneras, por lo que nosotros sabemos, este importante criterio operacional de la delimitación de la comunicación de la capa inferior no ha sido investigado empíricamente en ninguna parte, lo cual ciertamente sería también extremadamente difícil por razones metodológicas; cfr. sobre esto también la crítica abajo expuesta de *Coulthard*, 1971). El uso lingüístico es 'universalista', es decir, independiente del contexto. Un ejemplo de esto sería el estudio de *Schatzmann* y *Strauss* (1955). Tal empleo del lenguaje permite la verbalización explícita de las intenciones y diferencias individuales. En la terminología preferida por nosotros podría decirse: El código elaborado, como fundamento de la construcción permite la metacomunicación explícita y crea con ello la condición de posibilidad de la reestructuración de relaciones ya existentes; por otra parte, el contexto y las posibilidades de comunicación análogas no tienen que ser coutilizados en una medida claramente fijada como portadores de significado e intención. Dicho en una frase: el código elaborado posibilita el salirse de esquemas rígidos de roles, se convierte en presupuesto de un grado elevado de diferenciación individual; las relaciones interhumanas pueden estar en gran medida 'orientadas hacia la persona'.

Sin embargo, la conexión entre relaciones sociales y uso lingüístico de ninguna manera debe interpretarse como uni-

lateralmente causal: ambos aspectos se constituyen recíprocamente. Por esta razón algunas cosas de las expuestas antes pueden ser formuladas también de otra manera: no sólo es el código especial el que posibilita una metacomunicación, sino que el tipo de la relación social está estructurado de tal manera que la metacomunicación se vuelve necesaria. Cuando en la capa media corresponde una importancia escasa a los roles del status, cuando la conducta es menos predecible, ya que no puede ser supuesta la rigidez constitutiva de motivos del rol, tiene que surgir la necesidad de verbalización explícita de propósitos individuales —sobre todo, ha de añadirse, cuando en la socialización los padres presentan persistentemente tal explicitud como modelo de conducta.

Bernstein presenta con referencia a *Hawkins* la historia siguiente como ejemplo de un código elaborado: 'Tres chicos juegan al fútbol y un chico chuta el balón y pasa volando por la ventana, el balón hace añicos el cristal y los chicos miran y sale un hombre y les chilla porque ellos han roto el cristal, por lo cual echan a correr y entonces esa señora mira por la ventana y echa pestes contra los chicos' (1972, página 284).

b) *El código restringido*

Esa historia rezaría así en el código restringido: 'Ellos juegan al fútbol y él lo chuta y va por el aire limpiamente, allí hace añicos el cristal y ellos miran y él sale afuera y les grita porque lo han roto, por eso se escapan corriendo y entonces ella se asoma y echa pestes contra ellos' (*ibid*).

Resumiendo brevemente, del código restringido puede decirse que sólo están disponibles unos pocos planes de construcción 'pulimentados'; esto ocasiona una elevada predecibilidad sintáctica y léxica del habla (cfr., por ej., también el estudio de *Loban*, 1964). Los significados producidos son 'particularistas', es decir, dependientes del contexto. Los nexos generales, que o son formulables sólo de un modo abstracto o bien están presentes contextualmente a todos los comunicantes, no se verbalizan. La función principal de este código es, según *Bernstein*, la definición y refuerzo de las relaciones sociales, restringiendo la mediación verbal de experiencias individuales. De aquí se sigue también que el código restringido no está vinculado necesariamente a una capa social. Es utilizado por todos los miembros de una sociedad, especialmente en comunicaciones que tienen lugar entre antiguos conocidos, en el caso de relaciones sociales definidas y normadas de una manera exacta, en el intercambio de fórmulas de cortesía, etc.

De nuevo en otra terminología: la situación actual y el componente análogo de la comunicación se emplean en gran medida como coportadores de lo opinado: lo presupuesto sin más como evidente no se hace explícito. Respecto a relaciones interpersonales, la mediación particularista del significado tiene como consecuencia que ya no puede ser superado un sistema rígido de roles. La cortedad en las relaciones estriba en la expectativa de la conformidad con la norma, de la 'solidaridad mecánica' (*Durkheim*) y de la tendencia a interpretaciones convergentes de la realidad. Las relaciones personales están orientadas más bien a la posición. «Por la amplitud con la que se presuponen como evidentes las intenciones del otro, es muy probable que la estructura del modo de hablar esté fuertemente simplificada y el vocabulario se caracterice por un alcance reducido» (*Bernstein*, 1970 a, página 107).

Como *Bernstein* hace depender el uso actual del código que sea del caso de las formas de las relaciones sociales

predominantes en las que se desarrolla la socialización (por tanto, no sólo en la familia, sino también las relaciones en el medio ambiente que la engloba, es decir, en el medio subcultural), es evidente que el tipo de código puede depender de las capacidades individuales —éstas determinan, acentúa *Bernstein*, sólo la altura relativa del nivel lingüístico individual *dentro* de un código.

Por lo demás, también es aplicable al código restringido que su conexión con las relaciones sociales no debe interpretarse unilateralmente: el código solo no es responsable de que no se verbalicen los propósitos individuales. Lo inverso es asimismo válido: la relación social está estructurada de manera que no es necesario verbalizar motivos. Cuando competencias y derechos de decisión están en la familia estrechamente vinculados a roles de status, cuando el margen para las variaciones individuales del rol es reducido, cuando la conducta de las personas aisladas es por eso predecible en gran medida, entonces es innecesario activar la metacomunicación y verbalizar motivos, es decir, en última instancia emplear un código elaborado, éste podría ser incluso un estorbo.

En la medida en que las relaciones sociales pertinentes, con las formas del uso lingüístico que las constituyen, representan para un niño las posibilidades dominantes del aprendizaje de la comunicación y del lenguaje, es de esperar que sea inherente a las respectivas formas lingüísticas la tendencia a independizarse, en el sentido de que apenas son accesibles otras posibilidades de utilización del inventario lingüístico.

Como ya se ve claramente, la propuesta de *Bernstein* tiene puntos teóricos débiles, que son, sin embargo, resultado, entre otras cosas, también de la posición cuasi 'interdisciplinaria' de la teoría: se intentaba elaborar conceptualmente los puntos de unión entre la teoría sociológica (estructura social) y la teoría psicológica (estructura de la personalidad) sobre el campo de la investigación del lenguaje que está en contacto con ambas disciplinas. Este intento tropieza con la dificultad fundamental de la no transferibilidad sin lagunas de un sistema teórico a otro. (El problema de la relación entre sociología y psicología no puede ser discutido sistemáticamente en este lugar. Deben bastar algunas alusiones, que por lo demás son todavía muy simplificadoras.) La teoría sociológica —al menos en su versión positivista y neopositivista— intenta avanzar hacia la captación del sistema 'de la' sociedad por medio de diferentes pasos de abstracción.

La teoría psicológica recorre exactamente el camino inverso y hace abstracción de aquellas contexturas significativas molares de tipo social, hasta que finalmente tiene ante sí al individuo 'puro'. (Un problema específico de la psicología consiste en que no se quiere considerar esos pasos de abstracción.) Los conceptos que provienen de tales orientaciones de abstracción diferentes no son simplemente transferibles entre sí, y sólo con reservas han de ser considerados como correspondientes: el concepto psicológico del 'super-ego', por ej., no se identifica con el concepto sociológico del sistema de normas y valores como parte del sistema social que lo trasciende.

Esa dificultad básica se refleja también en la teoría de *Bernstein*. Especialmente *Oevermann* (1972, págs. 331 y siguientes) ha estudiado este problema: en la exposición de *Bernstein* —critica *Oevermann*— no está claro si con el concepto código se significan las formas de expresión lingüísticas manifiestas o las reglas sociales de la elección que están detrás de aquéllas: habría que decidir «... si el concepto del código lingüístico debe referirse a las configuraciones expresivas lingüísticas mismas que varían sistemáticamente con los roles sociales o si con él deben caracterizarse de una manera abstracta las reglas hechas socialmente, que, por decirlo así, como componentes de las definiciones de roles sólo entonces generan las configuraciones expresivas lingüísticas» (pág. 334).

En la determinación 'interdisciplinaria' del concepto código se expresa también esa inseguridad (cfr. también *Oevermann*, 1972, pág. 370): lingüísticamente los códigos se refieren a la dimensión de la predecibilidad en el plano sintáctico; psicológicamente los códigos están determinados por la planificación verbal y la distinta posibilidad de «percibir y expresar diferencias e intenciones individuales, así como categorías generales y nexos regulares» (*ibid.*); sociológicamente, los códigos se definen por las diferentes formas de relación en las que pueden aplicarse. Pero si se quiere —y esto hay que exigirlo básicamente— someter la teoría a un examen empírico, es necesario establecer relaciones correlativas entre los distintos factores. Esto precisamente se consigue, sin embargo, sólo si es posible operacionalizar los tres dominios independientemente unos de otros. Si se quiere partir de la concepción de *Bernstein*, entonces no es posible esa operacionalización independiente.

También aquí parece emerger de nuevo ese problema fundamental en la zona límite entre sociología y psicología: ¿es posible, en resumidas cuentas, la operacionalización independiente? Hay aquí un problema de circularidad en el sentido de que las formas lingüísticas determinadas por el código estabilizan en el actuar individual ese contexto socioestructural, en el que ellas mismas han surgido y con el que están inseparablemente unidas. Ambos lados no existen independientes uno de otro: «La descripción adecuada de la situación de interacción siempre presupone la teoría del código lingüístico; por otra parte, sin embargo, también ha sido exigida siempre para su revisión» (*Oevermann*, 1972, página 369).

La investigación topa en este punto nuevamente con aquel límite que en el primer capítulo se designó como 'principio de desenfoque': la medición misma de variables científico-sociales es siempre un proceso comunicativo, de modo que no hay que separar lo que va a medirse y la operación de medir.

Sin embargo, no sólo la determinación teórica del concepto código es demasiado poco unívoca; hay que preguntarse también si viene al caso y está empíricamente asegurada la dicotomía (restringido-elaborado) adoptada para explicar las diferencias específicas de capas sociales en el uso lingüístico. En opinión de *Niepold*, confunde *Bernstein* el plano lingüístico del modo de hablar con el psicológico de la planificación verbal, cuando parte de que ambos códigos son configuraciones dicotómicamente diferentes. No está justificado hacer la dicotomía en los rasgos lingüísticos del modo de hablar —aquí podrían estipularse sólo diferencias graduales—, sino más bien en las estrategias de planificación verbales. Pero esta tesis es también difícil de justificar. Esto puede achacarse en parte a que las estrategias de planificación pueden captarse sólo indirectamente, con lo cual la operacionalización a través de fenómenos de dilación se

presenta problemática, como se indicó antes. Por otro lado se plantea la pregunta de si las diferencias específicas de estratos sociales que se han presentado no reflejan sólo los extremos de un continuo de los tipos socialmente condicionados del uso lingüístico. Entonces los conceptos 'elaborado' y 'restringido' serían sólo designaciones de esos puntos extremos, pero no formas cualitativas exactamente delimitables. También *Bernstein* ha introducido el concepto de 'familia de transiciones' (1970 a, págs. 117 y sigs.) para dar cuenta teóricamente de las gradaciones encontradas en las diferencias. Por eso muchos autores abogan también por prescindir de la dicotomía, ya que el intento de subdividir los hablantes en dos grupos ha fracasado y las capacidades dentro de un grupo pueden ser muy diferentes. «Parece concebible prescindir de códigos como tales e introducir una idea general de limitación lingüística para establecer un vínculo entre el entorno del niño y la dimensión en la que queda bajo sus posibles capacidades lingüísticas» (*Coulthard*, 1971, pág. 78). También *Hartig* y *Kurz* critican el modelo de capas estáticamente cerrado que se encuentra tras la descripción del código elaborado y restringido y plantea la pregunta de cómo puede explicarse según esa dicotomía la comunicación-entre-códigos o el aprender el otro código. Si bien la crítica a *Bernstein* y a *Oevermann* de los autores nombrados en último lugar es parcial y en parte falsa (así, por ej., cuando afirman que según *Bernstein* y 'sus exégetas' la competencia lingüística puede variar en base a condiciones del mundo ambiental; compárese sobre esto también los comentarios de *Bernstein*), sus preguntas no han encontrado hasta el momento respuesta. La compleja textura de condiciones puesta de manifiesto en la adquisición del lenguaje y en el uso lingüístico actual que lleva a los diferentes modos de comunicación verbal insinuaría más bien la suposición de un continuo, y entonces las diferencias cualitativas empíricamente documentadas entre las capas habrían de interpretarse no en el sentido de una dicotomía, sino como acuñaciones más o menos extremas del continuo. No podemos juzgar hasta qué punto se hace necesaria una modificación de la teoría de *Bernstein* según este modo de reflexionar que hace aparecer las categorías del código elaborado y restringido simplemente como etiquetas de rasgos de un continuo.

(Quisiéramos aludir todavía a que en nuestra opinión la decisión de si dicotomía o continuo es más adecuado como interpretación no afecta a la pregunta de si los estados capitalistas han de dividirse en clases antagónicas, tal como este supuesto implícito es criticado por *Hartig* y *Kurz*. Pues mientras 'capa' es un concepto descriptivo que ha de definirse recurriendo a criterios *ad hoc*, 'clase' es un concepto explicativo que «deduce la aparición de determinadas estructuras a partir de las relaciones de producción existentes» (*Gottschalch* et al., 1971, pág. 76). Así pues, antítesis de clases pueden sin duda existir, aun cuando la investigación psicológica no pueda comprobar ningún rasgo distintivo de estructuras dicotómicas.)

IV. LA MODIFICACION DE LA TEORIA POR *OEVERMANN*

Oevermann (1972) elude esta dificultad al dar en su recepción de *Bernstein* una versión algo diferente del concepto de código: en él los códigos son «estrategias sociales del uso de elementos lingüísticos» (pág. 336), que han de «aferrarse en último término a los elementos de la situación de la acción (pág. 343). «El término códigos lingüísticos debe

designar exclusivamente las reglas hechas socialmente de la elección de formas de expresión lingüísticas a partir de las posibilidades de expresión de un lenguaje cultural 'langue' que pueden indicarse formalmente. Por tanto, los códigos significan, por decirlo así, estrategias de empleo de elementos lingüísticos. Se trata... en principio de reglas extralingüísticas que no son objeto de una teoría lingüística en el sentido *chomskyano*, sino de una teoría sociológica y psicológica con miras pragmáticas» (págs. 335 y sig.). El concepto código se clasifica teóricamente de modo que es derivable de las condiciones estructurales sociales, objetivas y puede ser concebido como elemento de la tradición cultural: «A diferencia de valores standards y normas de los roles, los códigos lingüísticos son componentes y portadores o bien mecanismos mediadores de tradición cultural» (página 338). Con esto se consigue también el enlace con el concepto de medio subcultural.

Todo esto no afecta a la dificultad básica en la relación entre sociología y psicología: el concepto código se clasifica teóricamente en el mismo plano abstracto en el que se encuentra también el concepto de 'normas' en sentido sociológico, la totalidad de las normas constituye, pues, en el grado inmediatamente más alto de abstracción, el sistema normativo de una sociedad; ciertamente es posible una transformación parcial en conceptos *psicológicos*, pero nunca sin lagunas. Así como el sistema normativo de una sociedad encuentra su sedimentación en determinadas orientaciones, actitudes valorativas (si se quiere: en el super-ego de un individuo), también el código lingüístico se proyecta de un modo análogo como funciones de la planificación verbal en el individuo. El código socio-lingüístico está ya dado socialmente como sistema de reglas y se transmite al individuo en el proceso de socialización. Sin embargo, como esas funciones verbales de planificación siempre controlan situativamente la conducta lingüística en el marco de la conducta comunicativa, y además sólo aspectos aislados, la transferibilidad del modelo sociológico choca en este punto con límites que no parecen superables por el momento.

LAS DISTINTAS ESTRATEGIAS DEL USO DE SÍMBOLOS COMUNICATIVOS

Los otros desarrollos ulteriores de la teoría de *Bernstein* más importantes en el contexto de nuestro trabajo se encuentran en el intento de *Oevermann* de relacionar el concepto de código, por una parte, con la teoría de la comunicación, tal como fue expuesta por *Watzlawick* et al., y, por otra, con aspectos cognoscitivos.

Como ya se indicó antes en la descripción de la teoría de *Bernstein*, el proceso dirigido por un plan del uso lingüístico puede ser considerado asimismo como sólo una parte de las «estrategias del uso de símbolos de la comunicación» (*Oevermann*, 1972, págs. 361 y sigs.). La utilización sistemática de tales símbolos en una situación comunicativa está en líneas generales al servicio de los esfuerzos por «establecer la intersubjetividad» (*Habermas*, en *Habermas* y *Luhmann*, 1971). Básicamente se dispone aquí de dos vehículos de comunicación: el vehículo digital y el análogo, con ayuda de los cuales se transmiten al menos dos tipos de información: la información 'descriptivamente participativa' ('aspecto del contenido' en *Watzlawick* et al.) y la información 'metalingüísticamente especificativa del significado' ('aspecto del significado' en *Watzlawick* et al.; cfr. capítulo III). El enlace de esta propuesta con el concepto de código resulta de la suposición —empíricamente confirmada— de que la forma res-

tringida y elaborada del uso lingüístico se caracteriza por la distinta ponderación en que se emplean los dos vehículos de la comunicación: en el uso lingüístico restringido (particularista, es decir, dependiente del contexto) se comunica —formulado de una manera exagerada— *lingüísticamente*, es decir, digitalmente sólo aquello que no puede ser expresado por el vehículo no verbal (análogo). Al contrario, en el uso lingüístico elaborado (universalista, es decir, independiente del contexto) se comunica digitalmente incluso aquello que propiamente ya es redundante a través del vehículo análogo. (Aquí se hace visible una convergencia de las orientaciones evolutivas teóricas, que ya se señaló en el capítulo II. Volvemos sobre ello. Sobre este intento de describir las diferentes estrategias de la comunicación con ayuda del constructo de la distinta ponderación de los vehículos análogos y digitales, cfr. también *Mehrabian* y *Wiener*, 1968.)

PRESIONES ESTRUCTURALES

Oevermann intenta derivar esas divergentes «estrategias del uso de símbolos de comunicación» de una presión condicionada estructuralmente a la que están expuestos de manera diversa los miembros de diferentes medios subculturales. Una presión socioestructural semejante se da al menos bajo dos aspectos:

a) *El contexto objetivo vital e interaccional*

Están por de pronto los contextos objetivos vitales e interaccionales del medio subcultural que sea del caso: los que pertenecen a la capa inferior están limitados en sus contactos sociales al grupo propio, «... con el que los une una relación afectivamente estrecha, poco distanciada, difusa» (solidaridad mecánica). La comunicación está dominada por roles de status que son manipulados de una manera poco variable; siempre se presupone conformidad respecto a normas y a interpretaciones de la situación: con ello existe una intersubjetividad de la base de la comunicación. Ante ese fondo, un salirse del contexto interaccional, por ej., por la súbita utilización de un modo de hablar elaborado, no estaría 'situado' (en el sentido de *Searle*). (Descripción sintética en *Fend*, 1969; *Gottschalch* et al., 1971; *Caesar*, 1972.)

También aquí ha de aludirse nuevamente a que con lo dicho no debe atribuirse ninguna dependencia unilateral. Ambos aspectos, estructura comunicativa y forma lingüística, se constituyen mutuamente; sólo en una consideración psicolingüística evolutiva puede deshacerse la circularidad. Debe destacarse aquí simplemente que la existencia de una determinada estructura comunicativa dentro de un medio subcultural representa una presión para reproducir una forma del uso de símbolos lingüísticos ya practicada antes.

Para los que pertenecen a la capa media vale algo análogo. Ya simplemente, por ej., por razones profesionales están en una distancia social constante, han de 'moverse constantemente en relaciones sociales modificadas', en las que aún no puede ser presupuesta la intersubjetividad, sino que ha de ser establecida primeramente por 'verbalización autónoma'. Tales condiciones preliminares crean una presión en dirección a un uso de símbolos de otro tipo, en comparación con la capa inferior.

b) *La posición en el proceso de producción*

En segundo lugar están las distintas posiciones en el proceso de producción de los miembros de los diferentes

medios subculturales, que ejercen una presión ulterior socioestructural sobre la dominación tendencial de la utilización de una determinada 'estrategia del uso de símbolos comunicativos'. *Oevermann* (1972, págs. 383 y sigs.) primeramente se opone a seguir la proposición de *Bernstein* e interpretar el código lingüístico como elemento de definiciones de roles. Frente a esto propone él ver las estrategias del uso de símbolos como dependientes de «elementos de la situación de la acción», que se conciben como una «matriz de tareas y planteamientos de problemas»; con ello podría evitarse, según *Oevermann*, la circularidad de la definición de rol y código. Distingue en las situaciones de acción tres aspectos que han de ser estudiados respecto a qué formas del uso lingüístico permiten y cuáles son:

— El sustrato objetivo fáctico del actuar de los roles (contexto de tareas y de problemas): *Oevermann* aduce el ejemplo siguiente: las capacidades manuales en la producción industrial fuerzan más bien a desarrollar una comunicación análoga diferenciada, mientras que la actividad de oficina hace necesaria más bien una verbalización de estados de cosas abstractos, fuerza por tanto a diferenciar la comunicación digital.

— El componente normativo del actuar de los roles ha de estudiar «qué amplitud tiene el margen de interpretación de normas de roles, hasta qué punto valores y contenidos que legitiman el dominio tienen que ser aplicados como evidentes y no deben problematizarse» (pág. 387; cfr. también el estudio de *Pearlin* y *Kohn*, 1966).

— En el plano psicologicosocial el concreto 'social encounter' tiene el problema de mediar entre identidad social y personal. En la medida en que crezca el número de roles y por otra parte falten mecanismos institucionalizados para solucionar conflictos de roles, el 'social encounter' necesita diferenciar sus estrategias sobre la utilización de símbolos (cfr. también *Krappmann*, 1971).

Por lo menos ambas presiones condicionadas socioestructuralmente crean una tendencia distinta a usar símbolos comunicativos dependiente de la posición dentro de esa estructura social.

La Profesora Sara Ester Melgar, coautora de este Documento de trabajo, es egresada de la carrera de // Castellano, Literatura y Latín del Instituto Nacional Superior del Profesorado "J. V. González".
Participó en la elaboración del Diseño Curricular / para la Escuela Primaria común en el área de Lengua y en el Diseño Curricular para las escuelas de adultos ambos de la Municipalidad de la Ciudad de Bue-/ nos Aires.
Es coautora de Castellano I - Comunicarnos, libro / para el maestro y para los alumnos de Editorial Colihue.
Actualmente se desempeña como profesora de Lengua y Gramática Castellana en el Instituto Nacional Supe-/ rior del Profesorado en Lenguas Vivas, como profesora de Composición en el Instituto Nacional Superior del Profesorado y como autora de Documentos de trabajo para la Municipalidad de la Ciudad de Buenos / Aires.

La Profesora Raquel Gutman de Saientz, coautora de/ este Documento de trabajo, es egresada de la Universidad Nacional de Buenos Aires, en las carreras de/ Profesorado en Letras y Licenciatura en Psicología.
Integró el equipo de Promoción y Prevención de la / Salud en el Centro de Salud Mental Nº 1.
Es coautora de un trabajo titulado "Una experienciu de promoción de la salud mental en una institución/ educativa" publicado en la revista "Acta Psiquiátrica".
Actualmente se desempeña como profesora adjunta en/ la Universidad CAECE, en la asignatura Psicología Educativa.
Es profesora titular de "Lenguaje y Comunicación" / en el Instituto de Preparación Integral I.P.I.M.

La Profesora María Cristina E. Chiocci, coautora de / este Documento de trabajo, es egresada de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras / de la Universidad de Buenos Aires.
Actualmente se desempeña como auxiliar de Metodología en la carrera de Letras en el Instituto Nacional Superior del Profesorado "J. V. González" y es/ asesora de Lengua de la Nueva Escuela Argentina /// 2000 (Nivel Primario) de la Capital Federal.

Asesoró pedagógicamente la profesora Celia Mendez de D'Alessio.

Redactaron y organizaron las actividades del presente documento, las licenciadas:

Lamboglia, Susana (Pedagoga)

Pires Mateus, Susana (Socióloga)

BIBLIOGRAFIA GENERAL

Alcina Frauch y J.M. Blecua: Gramática española, Barcelona, Ariel, 1975.

Austin, John: Cómo hacer cosas con palabras, Buenos Aires, Paidos, 1971.

Baneuechea, A.M. y otros: Estudios lingüísticos y dialectológicos. Buenos/ Aires, Hachette, 1979.

Bernárdez, Enrique: Introducción a la lingüística del texto, Madrid, Espasa-Calpe, 1982.

Bierwisch, M.: Efectos psicológicos de los componentes estructurales del lenguaje, Buenos Aires, Paidós, 1986.

Billaut, J., Dronne, y otros: El niño descubre su lengua materna, Buenos Aires Kapelusz, Cincel, 1982.

Castorina, J.A. y otros: Psicología genética, Buenos Aires, Miño y Dávi-/ la, 1984.

Chomsby, N. Reflexiones sobre el lenguaje, Buenos Aires, Sudamericana, 1977.

Derrida, Jacques: De la gramatología, México, S. XXI, 1971.

Dexcrot, O. y Todorov, T.: Diccionario encicloédico de las ciencias del lenguaje, México, S. XXI, 1974.

Ecco, Y.: La estructura ausente, Barcelona, Lumen, 1972.

Figueroa Esteva, M.: Problemas de teoría del lenguaje, La Habana, Ed. de Ciencias Sociales, 1982.

Hang, Ulrich; Rammer, Georg: Psicología del lenguaje y teoría de la compren-/ sión, Gredos, Madrid, 1979.

Kerbrat-Orecchioni K.: La connotación, Buenos Aires, Hachette, 1983.

Lavandera, B.: Curso de lingüística para el análisis del discurso, Buenos Aires, CEAL, 1985.

Lozano, J. y otros: Analisis del discurso, Madrid, C´tedra, 1982.

Lyons, John: Semántica, Barcelona, Teide, 1980.

Maiugueneau, Dominique: Introducción a los métodos de análisis del dis-/ curso, Buenos Aires, Hachette, 1980.

Martinet, A. y otros: Teoría lingüística y enseñanza, Madrid, Gredos.

Pecanati, François: La transparencia y la enunciación. Introducción/ a la pragmática, Buenos Aires, Hachette, 1981

Rosenblat, Angel: Sentido mágico de la palabra, Universidad Cen- / tral de Venezuela, Caracas, 1977.

Searle, John: Atos de habla, Madrid, Cátedra, 1980.

Stubbs, Michael: Lenguaje y escuela, Buenos Aires, Kapelusz, Cincel, 1984.

Titone, Renzo: Psicolingüística aplicada, Buenos Aires, Kape- / lusz, 1976.

Van dijk, Teun: Estructuras y funciones del discurso, México, S. XXI, 1984.
La ciencia del texto, Buenos Aires, Paidós, 1978

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Sic a Dis: La lectoescritura en una escuela para la democracia, 1985.

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires: Criterios de evaluación de textos escolares, /// 1985/86.

Groupe Français d'Education (GFEN) dirigido por Josette Jolibert y Robert /// **Gloton,** El poder de leer, Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura, Gedisa, Barcelona, 1978.