

39 22

lingüística

M. A. K. HALLIDAY

EL LENGUAJE

COMO SEMIOTICA SOCIAL

CAPITULOS 1, 6 Y 10

M. A. K. HALLIDAY

EL LENGUAJE COMO SEMIÓTICA SOCIAL

La interpretación social del lenguaje y del significado



FONDO DE CULTURA ECONOMICA
MÉXICO

I EL LENGUAJE Y EL HOMBRE SOCIAL (PARTE I)

1. EL LENGUAJE Y EL MEDIO

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

El "medio" es tanto social como físico, y un estado de bienestar que dependa de la armonía con el medio exige la armonía de ambos aspectos; la naturaleza de ese estado de bienestar es materia de los estudios del medio. Hace diez años, oímos hablar por primera ocasión de la "ergonomía", el estudio y el control del medio en que trabaja la gente; muchos recordarán el lema publicitario de "¿de qué tamaño es un conductor de autobús?" de los transportes de Londres, en que se anunciaba el diseño de nuevos autobuses, "basado en principios ergonómicos"; aquello resultaba característico del concepto del ambiente de la época. En la actualidad, vemos que se hace mayor hincapié en los aspectos sociales del bienestar: nadie afirmaría que carece de importancia la forma del asiento de un conductor de autobús, pero ya no parece ser todo: existen otros aspectos del diseño del medio que, por lo menos, parecen importantes y resultan considerablemente más difíciles de adecuar.

Considérese por ejemplo el problema de la contaminación, el aspecto

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

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

En el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante. La lengua es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una "sociedad" —dentro y a través de los diversos grupos sociales, la familia, el vecindario, y así sucesivamente— y a adoptar su "cultura", sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores. Eso no sucede por instrucción, cuando menos no en el período preescolar; nadie le enseña los principios de acuerdo con los cuales están organizados los grupos sociales, ni sus sistemas de creencias, como tampoco los comprendería él si se intentara; sucede indirectamente, mediante la experiencia acumulada de numerosos hechos pequeños, insignificantes en sí, en los que su conducta es guiada y regulada, y en el curso de los cuales él contrae y desarrolla relaciones personales de todo tipo. Todo eso tiene lugar por medio del lenguaje,

y no es del lenguaje del salón de clases, y mucho menos del de los tribunales, de los opúsculos morales o de los textos de sociología, donde el niño aprende acerca de la cultura en que ha nacido. La verdad sorprendente es que son los usos cotidianos del lenguaje más ordinarios, con padres, hermanos y hermanas, con niños del vecindario, en el hogar, en la calle y en el parque, en las tiendas y en los trenes y los autobuses, los que sirven para transmitir, al niño, las cualidades esenciales de la sociedad y la naturaleza del ser social.

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

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

la investigación de la lengua como conocimiento, de "lo que sabe el hablante", que se desarrollan paralelamente al olvido relativo del medio social del hombre y que probablemente son ocasionados por él. En la actualidad se ha producido un movimiento de regreso hacia una mayor preocupación por los aspectos sociales del lenguaje, hacia una restauración del equilibrio en los estudios lingüísticos, teniendo en cuenta una vez más el factor inter-organismos: el de la lengua como conducta social, o el de la lengua vinculada al hombre social.

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

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

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

El último de ellos nos lleva al reino de la literatura, que con demasiada frecuencia es abordado como algo aislado de la lengua, e incluso opuesto a ella: "aquí nos interesa la literatura. . . no prestamos

mucha atención a la lengua", como si "interesarse por la literatura" hiciera posible desentenderse del hecho de que la literatura está hecha de lengua; análogamente, al estudiante se le invita a "escoger entre lengua y literatura": a decir verdad, la diferencia que queda implícita es una diferencia enteramente significativa entre dos aspectos u orien-

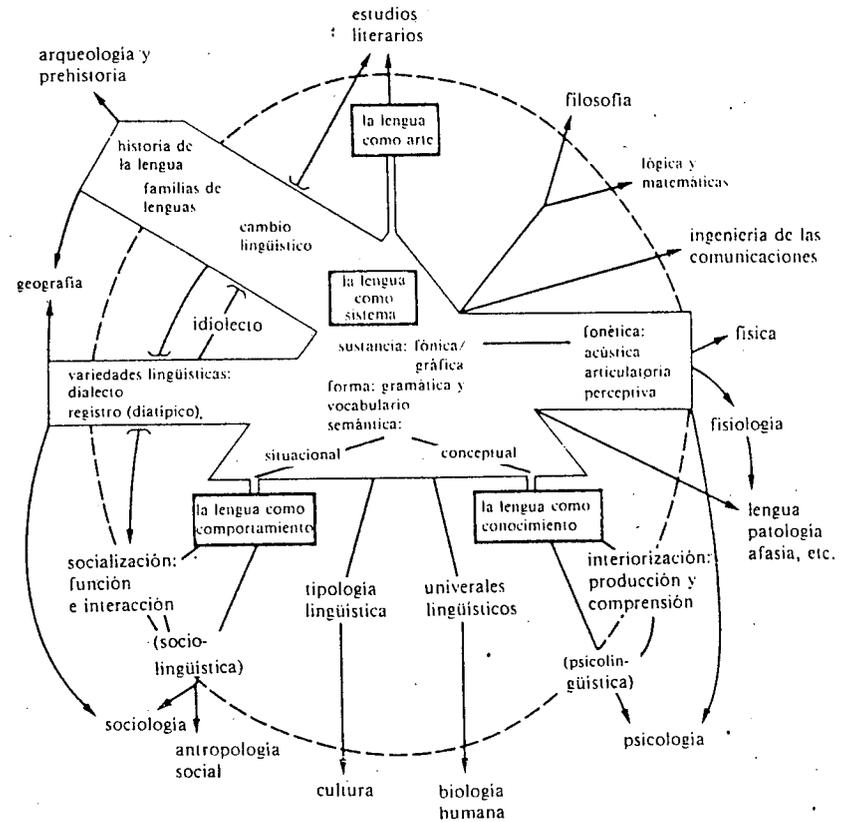


FIGURA 1

taciones distintos, uno en cuyo foco de atención se encuentra el sistema lingüístico y otro cuyo foco se encuentra en cualquiera otra cosa; empero, el término es erróneo y por tanto, quizás, hay posibilidad de interpretarlo erróneamente. Es difícil tomar en serio la literatura sin tomar en serio la lengua, pero, aquí, la lengua se considera desde un punto de vista especial.

Los otros dos encabezados se desprenden de la distinción que hemos

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

2. PERSPECTIVAS INTERORGÁNICAS E INTRAORGÁNICAS

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

Cuando hablamos de hombre social, nos referimos al individuo considerado como una sola entidad y no como un conjunto de partes. La distinción que hacemos aquí es entre el comportamiento del individuo, sus acciones e interacciones con su medio (especialmente aquella parte de su medio que consiste de otros individuos), por una parte y, por la otra, su naturaleza biológica y, en particular, la estructura in-

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

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

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

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

Por tanto, es posible y a decir verdad sumamente común, en lo que ahora se llama "sociolingüística", considerar el comportamiento lingüístico como un tipo de conocimiento; así que, aunque enfoquemos nuestra atención en los aspectos sociales de la lengua —en la lengua como comunicación entre los individuos—, seguimos haciéndonos la que esencialmente constituye un tipo de pregunta intra-organismos: ¿cómo *sabe* el individuo *cómo* comportarse de esa manera? A eso podríamos llamarlo psicociolingüística: es el comportamiento

externo del organismo considerado desde el punto de vista de los mecanismos externos que lo regulan.

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

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

Pero, cuando adoptamos dicha perspectiva, resulta evidente que podemos llevar la dialéctica un paso más allá y que, cuando lo haga-

mos, la lengua seguirá siendo el factor determinante. El individuo como "persona" es ahora un "miembro" potencial: posee la capacidad para funcionar en el seno de una sociedad y, una vez más, logra esa posición mediante la lengua. ¿En qué difiere una sociedad de un grupo, tal como la concebimos aquí? Un grupo constituye una estructura

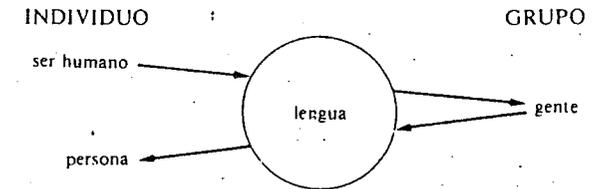


FIGURA 2

simple, una serie de participantes entre los que no existen relaciones especiales, sino sólo la simple coexistencia que implica su participación en el grupo. Por otra parte, una sociedad no consiste de participantes sino de relaciones, y dichas relaciones son las que definen los papeles sociales; ser miembro de una sociedad significa desempeñar un papel social: y es una vez más mediante la lengua como una "persona" llega potencialmente a desempeñar un papel social.

Los papeles sociales son combinables y, como miembro de una sociedad, el individuo desempeña no sólo uno sino muchos papeles a la vez, siempre por medio de la lengua. Así, la lengua es condición necesaria para ese elemento final en el proceso de desarrollo del individuo, desde un ser humano hasta una persona a la que podemos llamar

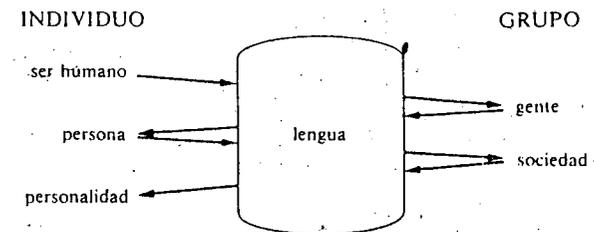


FIGURA 3

"personalidad", considerando a esa personalidad como un papel complejo. En este punto, el individuo es considerado como la configuración de un número de papeles definidos por las relaciones sociales en que participa; a partir de esos papeles sintetiza él una personalidad. En esta ocasión, nuestro modelo se muestra en la Fig. 3.

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

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

3. UN ENFOQUE FUNCIONAL DE LA LENGUA Y DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

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

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

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

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

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

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

Debemos descartar por falso cierto argumento presentado en apoyo del enfoque nativista; se trata de la teoría de la alimentación no estruc-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. LENGUAJE Y ESTRUCTURA SOCIAL

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

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

1. El lenguaje tiene que interpretar toda nuestra experiencia, reduciendo los fenómenos infinitamente variados del mundo que nos rodea, y también de nuestro mundo interno, los procesos de nuestra conciencia, a un número manejable de clases de fenómenos: tipos de procesos, acontecimientos y acciones, clases de objetos, de gente y de instituciones, y así por el estilo.

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

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

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

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

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

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

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

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

Ahora podemos apreciar la importancia que eso tiene para las teorías lingüísticas del fracaso educativo a que nos referimos brevemente en la última sección. Mucho se ha hablado últimamente de educación y son varias las teorías presentadas. Una escuela de pensamiento se ha concentrado en el efecto del medio *lingüístico* del niño, a saber, la

forma particular de lenguaje en que creció hablando. Como el fracaso educativo se suele asociar con la clase trabajadora urbana inferior, en la práctica eso significa un dialecto sociorregional particular y, en ese terreno, encontramos dos versiones de la teoría del "fracaso lingüístico", a veces conocidas como "teoría del déficit" y "teoría de la diferencia". De acuerdo con la teoría del déficit, todo el dialecto es simplemente deficiente; carece de algunos elementos esenciales: es deficiente, quizás, en sonidos, o en palabras, o en estructuras; ahora bien, esto no solamente es una tontería: es una tontería peligrosa. Desgraciadamente, pocas veces se le ha refutado de manera explícita; probablemente porque, como dice la educadora norteamericana Joan Baratz, "los lingüistas... consideran ese concepto del lenguaje tan absurdo que les hace pensar que nadie puede creer en él y que, por tanto, refutarlo no sería más que una gran pérdida de tiempo" (Williams, 1970a, 13).

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

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

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

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

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

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

Si aceptamos que, como lo expresó el lingüista sociólogo norteamericano William Stewart, "gran parte de la conducta humana está condicionada socialmente y no determinada genéticamente", no es difícil suponer una relación íntima entre el lenguaje por una parte y los modos de pensamiento por la otra.

Esa idea está asociada primeramente y de manera más destacada a la obra del gran lingüista norteamericano Benjamin Lee Whorf, quien

escribió: "Con frecuencia, hay un modo aceptado de utilizar las palabras anteriores a ciertas líneas de pensamiento y a algunos modos de conducta." Whorf subrayó que no es tanto en "los usos especiales del lenguaje" (términos técnicos, discurso político, etc.) como "en sus maneras constantes de ordenar datos y en su análisis cotidiano más ordinario de los fenómenos donde debemos reconocer la influencia que [el lenguaje] ejerce en otras actividades, culturales y personales" (1956, 134-5). Bernstein (1971, 123) señala que, en el pensamiento de Whorf, "el nexo entre lenguaje, cultura y pensamiento habitual no se establece mediante la estructura social", mientras que su propia teoría

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

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

¿En qué consisten esos códigos lingüísticos o esas modas del habla? En lo esencial, están ligados a una interpretación funcional del lenguaje. No son las palabras y las estructuras de la oración —y mucho menos la pronunciación o el "acento"— lo que establece una diferencia entre uno y otro tipo de código; es el hincapié relativo en las diferentes funciones del lenguaje o, más exactamente, son las clases de significado asociadas típicamente a ellas. Las "modas del habla" son de naturaleza sociosemántica; son patrones de significado que surgen de manera más o menos consistente, en contextos particulares, especialmente en aquellos vinculados a la socialización del niño en la familia. De allí que, aunque el medio de aprendizaje de la lengua de un niño sea único, éste también comparte ciertas características comunes con otros niños de antecedentes sociales similares; no sólo en el sentido superficial de que el entorno material bien pueda ser semejante —a decir verdad puede no serlo—, sino en el sentido más profundo de que las formas de relación social y los sistemas de función que lo rodean ejercen

influencia en el tipo de opciones de significado que serán destacadas y recibirán preponderancia en diferentes tipos de situaciones. Peter Doughty comenta: "Los términos *elaborado* y *restringido* se refieren a maneras características de utilizar el lenguaje en la interacción con otros seres humanos; no sugieren que haya dos clases de 'potencial de significado'" (Doughty *et al.*, 1972, 104-5).

Esa dependencia de la estructura social no sólo es inevitable, es fundamental para el desarrollo del niño; él sólo puede desarrollarse como hombre *social* y, en consecuencia, su experiencia debe ser formada de manera que hagan de él un miembro de la sociedad y en su área particular en ella; es limitativa sólo cuando la estructura social orienta al niño *lejos* de los modos de experiencia que la escuela necesita. Para citar a Bernstein una vez más, "los diferentes enfoques de la experiencia... crean un problema importante de educación sólo cuando la escuela produce discontinuidad entre sus órdenes simbólicos y los del niño" (1971, 183-4). En otras palabras, los procesos con que se es educado exigen que el potencial de significado del niño se haya desarrollado de acuerdo con serios lineamientos en ciertos tipos de contexto, especialmente en relación con la exploración del entorno y de su lugar en él. En qué medida esa exigencia es inherente al propio concepto de educación y en qué medida es sólo una característica de la educación, tal y como se halla organizada actualmente en la Gran Bretaña y en otras sociedades urbanizadas en alto grado, no lo sabemos; pero, como están las cosas, para el éxito en la escuela son necesarios ciertos modos de organizar la experiencia mediante el lenguaje, lo mismo que de participar y de interactuar con la gente y con las cosas. El niño que no está previamente dispuesto para ese tipo de exploración verbal en su tipo de contexto experimental e interpersonal "no está a sus anchas en el mundo educativo", como dice Bernstein. Que un niño esté o no previamente dispuesto de ese modo no viene a ser ninguna propiedad innata del niño como individuo, ninguna limitación inherente a sus capacidades mentales, como generalmente se suponía; sólo es el resultado de una falta de concordancia entre sus propios órdenes simbólicos de significado y los de la escuela, una falta de concordancia que obedece a los distintos modelos de socialización que caracterizan a las distintas secciones de la sociedad, o subculturas, que a su vez son función de las relaciones sociales subyacentes, en la familia en dondequiera. Mary Douglas dice que Bernstein pregunta "qué estructuración en la propia sociedad exige sus propias estructuras verbales" (1972, 5); y luego añade: "Una forma de habla común transmite mucho más que palabras; transmite un acervo oculto de supuestos compartidos", una "conciencia colectiva que constituye el vínculo social".

Es muy fácil tener conciencia de las diferencias subculturales en las

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

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

Pero el niño no abandona los elementos funcionales concretos del sistema que inventó originalmente; éstos todavía definen los propósitos con los que se utiliza el lenguaje, y fuera de ellos evolucionan los contextos sociales y los tipos de situación que constituyen los modelos de utilización del lenguaje en la vida cotidiana, incluso aquellos contextos cuyo carácter crítico en el proceso de socialización ha sido demostrado por Bernstein; allí está la base de la importante variación subcultural que hemos estado buscando. ¿En *qué* contextos particulares de uso *qué* partes de los recursos funcionales del sistema aplicará el niño? Considerados desde un punto de vista lingüístico,

los distintos "códigos", como los llama Bernstein, son distintas estrategias de utilización del lenguaje; todos los seres humanos dan al lenguaje ciertos tipos de uso y todos aprenden un sistema lingüístico que ha evolucionado en ese contexto, pero los aspectos del sistema que se despliegan y se enfatizan de manera típica en uno u otro tipo de uso son determinados en gran medida por la cultura, por los sistemas de relaciones sociales en que crece el niño, incluso los papeles que él mismo aprende a reconocer y a adoptar. Todos los niños tienen acceso al potencial de significado del sistema; pero pueden diferir, porque los grupos sociales difieren, en su interpretación de lo que exige la situación.

5. LENGUAJE Y SITUACIÓN

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

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

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

Cuando llegamos a examinar el lenguaje adulto en su contexto de uso, al punto topamos con la dificultad de que eso que no se puede especificar es el "uso" de cualquier expresión dada; tampoco podemos enumerar todo el conjunto de usos posibles del lenguaje como un todo. No podemos hacer una lista general de los usos que el adulto da al lenguaje, del modo en que pudimos hacerlo en cuanto a las funciones

fundamentales del lenguaje de un niño muy pequeño; o, más bien —lo que equivale a lo mismo— podríamos establecer 101 listas por el estilo, y no habría modo de inclinarse por la una o por la otra. Luego, cuando nos tocó considerar casos reales, hubimos de reconocer que en cualquier expresión particular, el hablante en realidad utilizaba el lenguaje de varias maneras distintas, con una diversidad de propósitos distintos, todos a un mismo tiempo. El uso del lenguaje no es un concepto simple.

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

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

Es importante calificar la noción de “situación” agregándole la palabra “pertinente”. El “contexto de situación” no se refiere a todas las porciones de entorno material que podrían aparecer si tuviéramos una grabación sonora y visual de un suceso oral, con todas las imágenes y los sonidos que rodean a las expresiones; se refiere a aquellas características que son pertinentes al discurso que se está produciendo. Dichas características pueden ser concretas e inmediatas, como suele suceder con los niños pequeños cuyas observaciones con frecuencia presentan una relación pragmática directa con el entorno, por ejemplo, ¡*más!*: “Quiero más de lo que acabo de comer.” Pero pueden ser ente-

ramente abstractas y remotas, como en una discusión técnica entre expertos, donde la “situación” incluiría el problema particular que trataban de resolver, además de su propia capacitación y su experiencia, en tanto que el entorno inmediato de objetos y sucesos probablemente no contendría absolutamente nada de importancia. Incluso cuando el habla se vincula con el entorno inmediato, hay posibilidad de que sólo algunas de sus características sean pertinentes; por ejemplo, ¿es la presencia de un individuo en particular lo que importa, o es cierta relación funcional, independientemente de quién desempeñe las funciones de que se trata? Si John dice *te amo*, supuestamente no importa que se lo diga a Mary y no a Jane; pero si dice: ¿*puede usted surtirme esta receta?*, lo que importa en la situación es la *función* de farmacéutico y no la identidad particular del individuo que pueda desempeñarla en ese momento y en ese lugar particulares.

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

Lo anterior nos lleva a la noción de tipo de situación. Observando el modo en que la gente utiliza realmente el lenguaje en la vida cotidiana, encontramos que el número al parecer infinito de situaciones distintas posibles representa en realidad un número mucho más pequeño de *tipos* generales de situación, que podemos describir con términos como “los jugadores instruyen a un novato en un juego”, “la madre lee cuentos al niño antes de dormir”, “el cliente hace un pedido por teléfono”, “el maestro dirige a los alumnos en el análisis de un poema” y así sucesivamente. No todos esos tipos de situación son igualmente interesantes, además de que algunos son obviamente muy triviales; pero, en último caso, la importancia de cualquier categoría abstracta de

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

Los tipos de situación que parecen ser más importantes para la socialización del niño han sido identificados por Bernstein en los términos más generales. Bernstein se refiere a ellos como "contextos de socialización críticos", utilizando "contexto" en el sentido de tipo de situación generalizado; identifica el contexto "regulador", "donde al niño se le da la conciencia de las normas del orden moral y de sus diversos apoyos"; el contexto de "instrucción", "donde el niño aprende acerca de la naturaleza objetiva de las cosas y de las personas, y adquiere habilidades de diversos tipos"; los contextos "imaginativo o de innovación", "donde se alienta al niño a experimentar y recrear su mundo en sus propios términos", y el contexto "interpersonal", "donde al niño se le hace consciente de los estados afectivos, de los propios y de los demás" (Bernstein, 1971, 181, 198). Dichos contextos resultan estar anticipados ya en las funciones de desarrollo mediante las cuales el niño ha empezado a construir un sistema lingüístico propio: la instrumental, la reguladora y así sucesivamente, descritas con anterioridad en la sección 3; por ejemplo, los tipos de situación que implican explicación e instrucción, el "contexto de instrucción" de Bernstein, siguen típicamente la línea de desarrollo que apareció antes como función "heurística", la temprana utilización que el niño hace

del lenguaje para explorar su entorno. Por ese motivo, también son críticas al aprender el niño el *lenguaje*, puesto que mediante la utilización del lenguaje en situaciones de esos tipos es como él construye y amplía su potencial de significado.

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

Ahora bien, en sus primeras experiencias con el lenguaje, el niño muy pequeño mantiene las funciones del lenguaje bastante claramente separadas; al hablar, sólo hace una cosa a la vez: pedir un objeto, responder a un saludo, expresar interés o lo que sea; empero, cuando empieza a aprender su lengua materna, los contextos de situación en que la utiliza ya son complejos y polifacéticos, con diversos hilos de significado que intervienen simultáneamente. Para cambiar de metáfora, podríamos decir que toda habla distinta del protolenguaje de la infancia es polifónica: distintas melodías se producen al mismo tiempo y ca-

da elemento de la oración es como un acorde que aporta algo a todas ellas. Esa es probablemente la característica más sorprendente del lenguaje humano, característica que lo distingue de todos los demás sistemas de comunicación simbólicos.

6. REGISTRO

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

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

Un excelente ejemplo de variación de registro (y de cómo estudiarla y describirla) es dado por Jean Ure en un artículo titulado "Densidad lexicológica y diferenciación de registro" (1971); en él, Jean Ure demuestra que, cuando menos en inglés, la densidad lexicológica de un texto, lo que quiere decir la proporción de unidades lexicológicas (contenido de palabras) a las palabras como un todo es, primeramente, función del medio (es decir, que sea hablado o escrito: el lenguaje escrito tiene mayor densidad lexicológica que el hablado) y, dentro de él, de la función social (el lenguaje pragmático o "lenguaje de acción" posee la menor densidad lexicológica de todos). Lo anterior probablemente sea cierto para todas las lenguas, pero sí o no, es un hecho fundamental del inglés y también un buen ejemplo de la relación entre lo real y lo potencial a que nos hemos referido al principio de esta sección. De acuerdo con Dell Hymes, podríamos decir que forma parte de la "capacidad comunicativa" del hablante saber cómo distribuir

las unidades lexicológicas en un texto de acuerdo con los distintos tipos de utilización del lenguaje; pero, en realidad, no es necesario introducir en este punto el artificial concepto de "capacidad" o de "lo que sabe el hablante", que simplemente añade un nivel extra de interpretación psicológica a lo que puede explicarse de manera más sencilla en términos sociolingüísticos o funcionales directos.

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

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

Permitásenos ser más concretos. Si hablo de jardinería, hay mayor probabilidad de que utilice palabras que sean nombres de plantas u otras palabras vinculadas a los procesos de cultivo; y ese es un aspecto de la relación del lenguaje a la situación: el tema de la jardinería es parte del contexto social; pero, en realidad, la probabilidad de que esos términos se produzcan en el discurso también depende de lo que mi interlocutor y yo estemos haciendo en ese momento: si verdaderamente nos ocupamos en la jardinería mientras hablamos, pudiera haber muy pocas palabras de ese tipo. Jean Ure cita un divertido ejemplo de una investigación rusa sobre registros: "Era una grabación de gente que freía papas, y de freír papas estaban hablando; pero como, al parecer, ni el freír las papas estaba representado lexicológicamente en el texto, la grabación resultó confusa para todo el que no había estado presente en la cocina en aquel momento." La imagen del lenguaje co-

mo simple reflejo directo del tema es simplista y falsa, como señaló Malinowsky hace 50 años; hay mucho más a ese respecto, y de eso es lo que trata la noción de registro.

Lo que necesitamos conocer respecto de un contexto de situación a fin de predecir las características lingüísticas que probablemente se vinculen a él se ha resumido en tres encabezados: necesitamos conocer el "campo del discurso", el "tenor del discurso" y el "modo del discurso". (Véase Halliday *et al.*, 1964, donde se empleó el término "estilo del discurso" en vez de "tenor del discurso".) Aquí preferiré el término "tenor", introducido por Spencer y Gregory (Enkvist *et al.*, 1964). Se han propuesto algunos otros esquemas, más o menos afines (véanse especialmente Ellis, 1965, 1966; Gregory, 1967). John Pearce los define brevemente como sigue (Doughty *et al.*, 1972, 185-6):

Campo se refiere al marco institucional en que se produce un trozo de lenguaje e incluye no sólo el tema de que se trata sino también toda la actividad del hablante o del participante en determinado marco [podríamos agregar: "y también la de otros participantes"]. . .

Tenor. . . se refiere a la relación entre participantes. . . no sólo a la variación de formalidad. . . sino. . . también a cuestiones como la permanencia o cosas por el estilo de la relación y el grado de carga emotiva que hay en ella. . .

Modo se refiere al canal de comunicación adoptado: no sólo a la elección entre médium hablado y médium escrito, sino a elecciones mucho más detalladas [podríamos agregar: "y a otras elecciones vinculadas con el papel del lenguaje en la situación"]. . .

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

En este punto, debo referirme de paso a los dialectos, que forman parte de la imagen del lenguaje y el hombre social, aunque sin ser primordialmente importantes en el contexto educativo, salvo como foco de actitudes lingüísticas. Nuestro lenguaje también está determinado por lo que somos; esa es la base del dialecto y, en principio, un dialecto

to permanece con nosotros toda la vida: no está sujeto a opción; sin embargo, en la práctica, eso es cada vez menos cierto y está muy difundido el fenómeno de "conmutación dialectal". Muchos hablantes aprenden dos o más dialectos, ya sucesivamente, abandonando el primero cuando aprenden el segundo, ya en coordinación, conmutándolos de acuerdo con el contexto de situación; así, el dialecto viene a ser un aspecto del registro. Si, por ejemplo, el dialecto estándar se utiliza en contextos formales y el dialecto del vecindario en contextos informales, entonces una parte de la determinación contextual de características lingüísticas consiste en la determinación de la elección del dialecto. Cuando los dialectos llegan a tener distintos significados para nosotros, la elección del dialecto se transforma en elección de significado o en una elección entre distintas áreas de nuestro potencial de significado.

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

De ese modo, nuestra imagen funcional del sistema lingüístico de adulto tiene un alcance de potencial de significado específico en cuanto a la cultura y sensible en cuanto a la situación. El lenguaje es la habilidad de "significar" en los tipos de situación o contextos sociales que son generados por la cultura. Cuando hablamos de "usos del lenguaje", nos interesa el potencial de significado que va asociado a tipos de situación particulares y es probable que nos interese especial-

mente por aquellos que poseen cierta importancia social y cultural, a la luz de una teoría sociológica del lenguaje como la de Bernstein; quizás valga la pena subrayar este último punto: la manera en que hemos considerado el estudio del lenguaje y del hombre social, mediante el concepto de "potencial de significado", podría describirse como una especie de "sociosemántica", en el sentido de que es el estudio del

CUADRO 1. *Varietades en el lenguaje*

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

significado en un marco social o sociológico. Pero aquí hay una diferencia entre "social" y "sociológico"; si describimos el contexto de situación en términos de observaciones *ad hoc* de los marcos en que se utiliza el lenguaje, podríamos hablar de una descripción "social" del lenguaje, pero no de una descripción "sociológica", puesto que los conceptos en que nos basamos no se refieren a ningún tipo de teoría social general. Una descripción semejante podría resultar muy reveladora, como se demostró en un brillante estudio publicado hace 20 años por T. F. Mitchell, titulado "El lenguaje para comprar y vender en Cirenaica": aunque el lenguaje estudiado fuera el árabe cirneo y el estudio dado a conocer en una publicación culta de Marruecos, al prin-

cipio no fue ampliamente conocido (Mitchell, 1957). Mas, para que una investigación de ese tipo sea importante para un maestro que profesionalmente se interese por el éxito de sus alumnos en lengua, tiene que vincularse a contextos sociales que también sean importantes, del modo en que los "contextos críticos" de Bernstein son importantes para la socialización del niño. Los criterios serían entonces sociológicos y no simplemente sociales: basados en alguna teoría de la estructura social y del cambio social. A ese respecto, los términos anteriores como el de "lingüística sociológica" de Firth o el de "sociología del lenguaje" que utilizaba Bernstein quizás sean más preciosos que el marbete de "sociolingüística" actualmente en boga.

VI. EL LENGUAJE COMO SEMIÓTICA SOCIAL

1. INTRODUCCIÓN

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

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

2. ELEMENTOS DE UNA TEORÍA SOCIOSEMIÓTICA DEL LENGUAJE

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

2.1 El texto

Empecemos por el concepto de *texto*, los casos de interacción lingüística en que la gente participa realmente; todo lo que se dice, o se

escribe, en un contexto operativo, en oposición a un contexto citado como el de las palabras ordenadas en un diccionario.

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

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

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

2.2 La situación

La situación es el entorno en que el texto surge a la vida. Se trata de un concepto bien establecido en lingüística, que cuando menos se remonta a Wegener (1885). Dicho concepto desempeñó una función clave en la etnografía del lenguaje de Malinowski, con el nombre de "contexto de situación"; las ideas de Malinowski fueron desarrolladas y hechas explícitas por Firth (1957, 182), quien sostuvo que el contexto de situación no debía interpretarse en términos concretos como

una especie de registro audiovisual de los "apoyos" circundantes sino que, antes bien, era una representación abstracta del entorno en términos de ciertas categorías generales que tienen importancia para el texto. El contexto de situación puede hallarse totalmente distante de lo que sucede alrededor durante el acto verbal o la escritura.

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

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

No obstante, dicha información se vincula no sólo "hacia abajo" con el texto, sino también "hacia arriba" con el sistema lingüístico y con el sistema social. La "situación" es una construcción sociolingüística teórica; esa es la razón por la cual nosotros interpretamos un tipo de situación particular, o contexto social, como una estructura semiótica. La estructura semiótica de un tipo de situación puede representarse como un complejo de tres dimensiones: la actividad social en curso, las relaciones de papel involucradas y el canal simbólico o retórico; a éstos, nosotros los llamamos respectivamente "campo", "tenor" y "modo" (de acuerdo con Halliday *et al.*, 1964, según modificación de Spencer y Gregory, 1964; véase también Gregory, 1967). El campo es la acción social en que el texto está encapsulado; incluye el asunto, como una manifestación especial. El tenor es el conjunto de relaciones de papeles entre los participantes importantes; incluye los niveles de formalidad, como caso particular. El modo es el canal o la longitud de onda seleccionada, que constituye esencialmente la función que se asigna al lenguaje en la estructura total de la situación; incluye el médium (hablado o escrito), que se explica como una variable funcional. (Véase arriba, capítulo I, p.48, y capítulo III, pp. 85-9).

El campo, el tenor y el modo no son tipos de uso del lenguaje ni son simplemente componentes del marco verbal; son una estructura conceptual para representar el contexto social como entorno semiótico en que la gente intercambia significados. Dada una especificación ade-

cuada de las propiedades semióticas del contexto en términos del campo, del tenor y del modo, deberíamos poder hacer predicciones razonables respecto de las propiedades semánticas de los textos vinculados con él; hacerlo, sin embargo, exige un nivel intermedio, algún concepto de variedad textual o de registro.

2.3 Registro

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

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

Un registro puede definirse como la configuración de recursos semánticos que el miembro de una cultura asocia típicamente a un tipo de situación; es el potencial de significado asequible en un contexto social dado. Tanto la situación como el registro asociado a ella pueden describirse con diversos grados de especificación; pero la existencia de registros es un hecho de la experiencia cotidiana: los hablantes no tienen dificultad en reconocer las opciones y las combinaciones de opciones semánticas que están "en juego" en condiciones de un entorno dadas; toda vez que dichas opciones se realizan en forma de gramática y vocabulario, el registro es reconocible como selección particular de palabras y estructuras, pero se define en términos de significados; no es un agregado de formas convencionales de expresión superpuestas a algún contenido subyacente por "factores sociales" de uno u otro tipo. Es la selección de significados que constituye la variedad a que pertenece el texto.

2.4 El código

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

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

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

2.5 El sistema lingüístico

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

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

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

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

El componente interpersonal representa el potencial de significado del hablante como intruso; es la función participatoria del lenguaje, del lenguaje como algo que se hace; es el componente mediante el cual el hablante se inmiscuye en el contexto de situación, tanto al expresar sus propias actitudes y sus propios juicios como al tratar de influir en las actitudes y en el comportamiento de otros. Expresa las relaciones de papeles vinculadas a la situación, incluso aquellas que quedan definidas por el propio lenguaje, las relaciones de interrogador-respondedor, de informador-interrogador, y así por el estilo; estas relaciones constituyen el significado interpersonal del lenguaje.

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

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

2.6 La estructura social

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

En segundo lugar, mediante su encarnación en los tipos de relación de papel en la familia, la estructura social determina los diversos patrones familiares de comunicación; ella regula los significados y los estilos de significación que están asociados a contextos sociales dados,

incluso aquellos contextos que resultan críticos en los procesos de transmisión cultural. De ese modo, por medio del lenguaje, la estructura social determina las formas adoptadas por la socialización del niño. (Véase Bernstein, 1971; 1975.)

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

3. UNA PERSPECTIVA SOCIOLINGÜÍSTICA DE LA SEMÁNTICA

En esta sección consideramos 3 aspectos de una semántica sociológica: la semántica de los tipos de situación, la relación de la situación con el sistema semántico, y la sociosemántica del desarrollo del lenguaje. La exposición será ejemplificada mediante un estudio sociolingüístico sobre desarrollo primitivo del lenguaje.

3.1 La semántica de los tipos de situación

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

El enfoque anterior fue utilizado con gran efecto por Turner en algunos estudios efectuados bajo la dirección de Bernstein en Londres (Turner, 1973). Los contextos de Turner son en sí sumamente específicos; él construye redes semánticas que representan, por ejemplo, las opciones escogidas por algunas madres en respuesta a preguntas particulares respecto de las estrategias de regulación de sus hijos. Al mismo tiempo, son sumamente generales en su aplicación, a causa del tamaño de la muestra estudiada y, más especialmente, a causa de la interpretación sociológica que se da a los datos, en términos de las teorías de transmisión cultural y de cambio social de Bernstein. (Véase figura 7, pp. 110-11.)

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

En la figura 9 (pp. 157-9) se muestra el esquema de una red semántica para un tipo de situación particular, que cae dentro del contexto general del juego de un niño; más específicamente, es la de un niño pequeño que manipula vehículos de juguete en interacción con un adulto. La red específica algunas de las opciones principales, junto con sus posibles realizaciones; las opciones se derivan de los componentes funcionales generales del sistema semántico (2.5 anterior) y son fácilmente interpretables en términos de la gramática inglesa; en la situación no hemos intentado representar el potencial de significado del adulto, sino sólo el del niño. A su vez, las redes se vinculan con una descripción

general del inglés, modificada para tomar en cuenta la etapa de desarrollo del niño.

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

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

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

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

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

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

Nigel [trenecito de madera en mano, acercándose a la vía puesta sobre una tabla desde una silla hasta el suelo]: Here the rãilway line. . . but it not for the tráin to go on that.

Padre: Isn't it?

Nigel: Yés tis. . . I wonder the train will carry the lorry [pone el tren en el camión (sic)].

Padre: I wonder.

Nigel: Oh yes it will. . . I don't want to send the train on this flóor. . . you want to send the train on the rãilway line [lo rueda tabla arriba hacia la silla]

. . .but it doesn't go very well on the chàir. . . . [hace rodar el tren en círculos] The train all round and ròund. . . it going all round and ròund. . . [trata de alcanzar otro tren] have that tráin. . . have the blue tráin ("give it to me") [El padre lo hace]. . . send the blue train down the rãilway line. . . [la tabla cae de la silla] lèt me put the railway line on the chàir ("you put the railway line on the chair!") [El padre lo hace]. . . [mirando el tren azul] Daddy put sèllotape on it ("previously"). . . there very líerce lion in the train. . . Daddy go and see if the -lion still thère. . . . Have your éngine ("give me my engine").

Padre: Wich engine? The little black engine?

Nigel: Yés. . . Daddy go and find it fòr you. . . Daddy go and find the black éngine for you.

[Nigel: Aquí la vía del tren. . . pero ella no para que el tren vaya en eso./

Padre: ¿No?/Nigel: Sí. . . . No sé el tren llevará el camión./ Padre: No sé./

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

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

Tras la consideración del discurso de Nigel, lo que surge es el modo en que las características de la situación determinan el texto, por medio de la organización interna del sistema lingüístico. Si describimos la

estructura semiótica de la situación en términos de características de campo, tenor y modo, y consideramos la manera en que esas diversas características se vinculan a los sistemas que constituyen la estructura que se muestra en la figura 9, llegamos a algo semejante a lo que se presenta en el cuadro 2.

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

	<i>Elementos situacionales</i>
<i>Componentes semánticos</i>	sistemas activados por características de
ideacional	campo
interpersonal	tenor
textual	modo

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

3.3 Sociosemántica del desarrollo del lenguaje

Un niño que aprende su lengua materna aprende a significar, construye un potencial de significado respecto de un número limitado de

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

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

funciones sociales; esas funciones constituyen el entorno semiótico de un niño muy pequeño y pueden considerarse como universales de la cultura humana.

Los significados que el niño puede expresar en esa etapa derivan muy directamente de las funciones sociales. Por ejemplo: una de las funciones a las que sirve el "protolenguaje" del niño es la función reguladora, la de controlar el comportamiento de otras personas, y en esa función tiene probabilidades de desarrollar significados como el de "haz eso otro poco" (continúa con lo que has estado haciendo o repítelo) y "no hagas eso". ¿Cómo pasa él de esos significados a los significados complejos y funcionalmente remotos del sistema semiótico adulto?

Esas funciones que engendran lenguaje, o "protocontextos", son simultáneamente el origen tanto del contexto social como del sistema semántico. El niño desarrolla su habilidad para significar mediante un

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

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

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

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

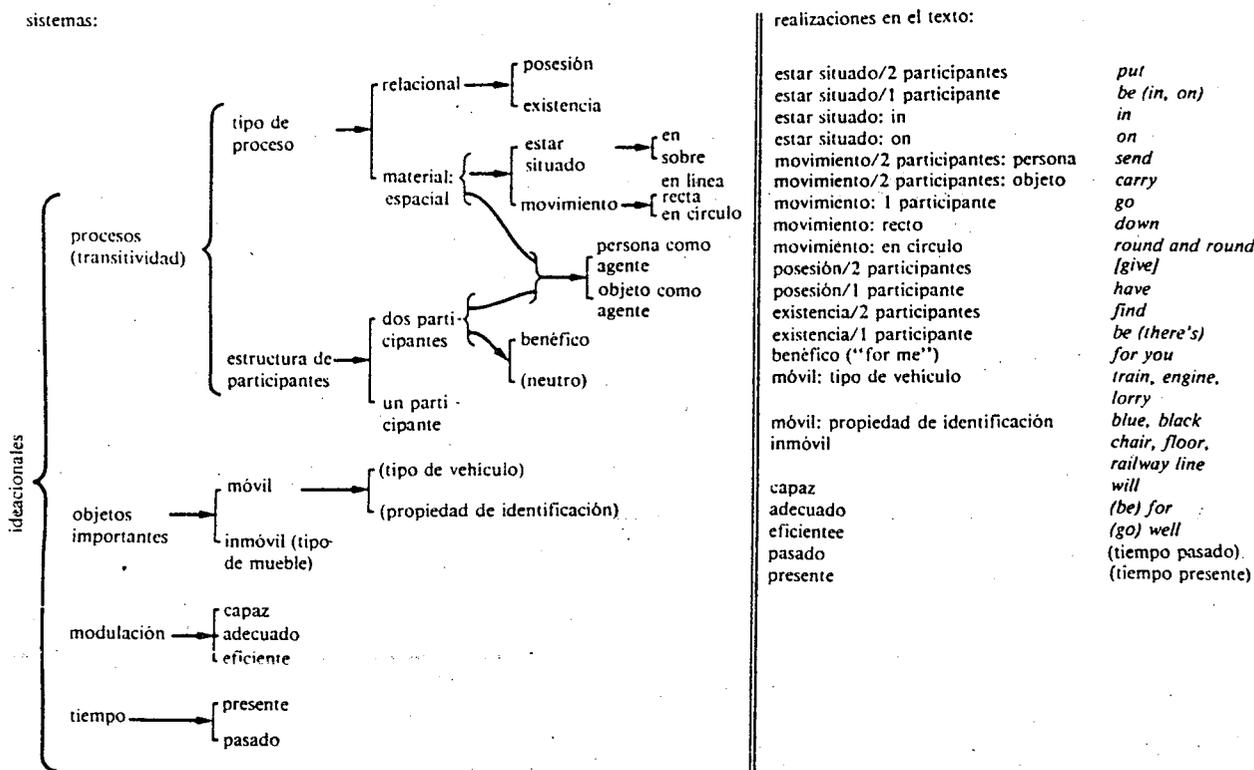
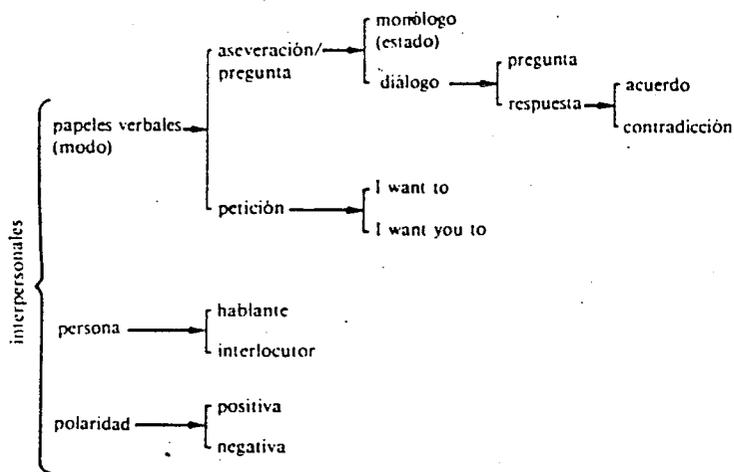


FIGURA 9(a). Sistemas de ideaciones y sus realizaciones

sistemas:

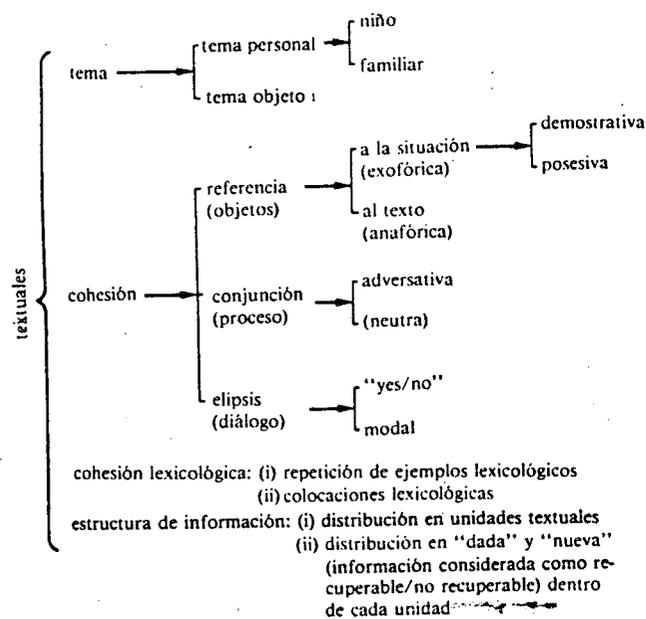


realizaciones en el texto:

aseveración/pregunta (tono descendente)
 petición (tono ascendente)
 monólogo/afirmativo (indicativo)
 monólogo/negativo (indicativo +) *not*
 pregunta (*I wonder* (+ indicativo))
 respuesta (véase componente textual)
 I want to/afirmativo (*I/you want*)
 (no finito ni sujeto. p. ej.: *have that*)
 I want to/negativo (*I/you don't want*)
 I want you to (*let me [sic]; (nombre propio); (I/you) want (nombre propio) to*)
 hablante *I; you* [sic]
 interlocutor *you*: (nombre propio p. ej.: *Daddy*)

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

sistemas:



realizaciones en el texto:

tema personal: niño *I/you* (inicial); (no finito sin sujeto)
 tema personal: familiar (nombre propio inicial)
 tema objeto (nombre de objeto inicial)
 exofórica: demostrativa *this, that, the, here*
 exofórica: posesiva *your* ("my")
 anafórica *it, that, the*
 adversativa *but*; (tono ascendente-descendente)
 elipsis: "yes/no" *yes [no]*
 elipsis: modal (elemento modal, p. ej.: *it, is, it will*)
 lexicológica: repetición de ejemplos (p. ej.: *train... train*)
 lexicológica: colocaciones (p. ej.: *chair... floor; train... railway line*)
 estructura de información unidades textuales (organización en grupos tónicos)
 estructura de información: dada-nueva (ubicación de núcleo tónico)

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

semántico y los usos a los que nosotros llamamos contextos sociales o tipos de situación. Para un tratamiento adecuado de ese tema, véase Halliday (1975a).

4. HACIA UNA TEORÍA SOCIOLINGÜÍSTICA GENERAL

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

4.1 Significado y texto

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

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

4.2 Texto y situación

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

Ciertos tipos de situación poseen en su estructura semiótica algún elemento que los hace esenciales para los procesos de transmisión cultural, esos son los "contextos socializadores críticos" de Bernstein. Son ejemplos los que tienen un componente regulador (donde un familiar regula la conducta del niño), o un componente educativo (donde al niño se le enseña explícitamente).

4.3 La situación como estructura semiótica

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

4.4. Situación y sistema semántico

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

4.5 Situación, sistema semántico y registro

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

4.6 Registro y código

A su vez, la especificación del registro por el contexto social es regulada y modificada por el *código*: el estilo semiótico, u "orientación codificadora sociolingüística" según el término de Bernstein, que representa el ángulo subcultural particular del sistema social. Ese ángulo de

visión es función de la estructura social; refleja, en nuestra sociedad, el patrón de jerarquía social y las tensiones resultantes entre una ideología igualitaria y una realidad jerárquica. Inicialmente, el código se transmite mediante los agentes de los tipos de familia y de los sistemas de papeles familiares y, subsecuentemente, se fortalece en los diversos grupos de iguales de niños, adolescentes y adultos.

4.7 El lenguaje y el sistema social

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

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

4.8 El lenguaje y el niño

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

Como estrategia para entrar en el sistema adulto, el niño generaliza, a partir de su serie inicial de funciones, una oposición entre el lenguaje como acción y el lenguaje como aprendizaje; ese constituye el origen del desarrollo de los componentes interpersonales e ideacionales del

sistema semántico del lenguaje adulto. El concepto de función se ha separado ya del concepto de uso y ha pasado a ser el principio básico de la organización lingüística del significado.

4.9 El niño y la cultura

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

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

En cierto sentido, el aprendizaje de la lengua materna por un niño es un proceso de liberación progresiva de sí mismo de las restricciones del contexto inmediato —o, mejor dicho, de volver a definir progresivamente el contexto y el lugar del lenguaje en él— por lo cual el niño puede aprender mediante el lenguaje e interpretar un intercambio de significados en relación con la cultura considerada en general. El lenguaje no sólo es la forma de realización de los significados sociales, sino que es la única forma de realización que posee esa compleja propiedad: lingüísticamente, significar es al mismo tiempo reflejar y actuar, y hacer lo uno y lo otro tanto en lo particular como en lo general al mismo tiempo. Así, la cultura se transmite al niño primero y antes que nada mediante el lenguaje, en el curso de la interacción cotidiana en las agencias socializadoras clave de la familia, el grupo de iguales y la escuela. Como otros procesos semióticos, ese proceso está controlado y regulado por el código; y así, en su transcurso, el mismo niño

también adopta la orientación codificadora, el sesgo semiótico subcultural que es una característica de todas las estructuras sociales, salvo aquellas de tipo homogéneo (que posiblemente no existan), y ciertamente de todas las sociedades complejas de tipo pluralista y jerárquico.

4.10 Resumen

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

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

aprenderá a significar y en que se producirá toda su significación subsecuente.

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

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

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

riamente. A la luz del papel del lenguaje en los procesos sociales, una perspectiva sociolingüística no fija fácilmente divisiones marcadas. El "orden sociolingüístico" no es ni un orden ideal ni una realidad sin orden en absoluto; es un artefacto humano que posee algunas propiedades de ambos.

TERCERA PARTE

LA SOCIOSEMÁNTICA DEL TEXTO

X UNA INTERPRETACIÓN DE LA RELACIÓN FUNCIONAL ENTRE EL LENGUAJE Y LA ESTRUCTURA SOCIAL

EN ESTE capítulo resumiré lo que se ha dicho o se ha querido decir con anterioridad respecto del modo en que el lenguaje expresa el sistema social. En el transcurso de la exposición me orientaré hacia el criterio de que la relación del lenguaje y el sistema social no sólo es una relación de expresión, sino una dialéctica natural más compleja en que el lenguaje simboliza activamente al sistema social, creándolo y siendo creado por él. Es de esperar que eso aclarará mi interpretación del lenguaje dentro del marco de la cultura como sistema de información y aportará algún indicio de lo que yo entiendo por el concepto de "lenguaje como semiótica social".

Como marco conceptual importante, distinguiré entre (i) *el lenguaje como sistema* y (ii) *el lenguaje como institución*. Los hechos sobresalientes acerca del lenguaje como *sistema* son: (a) que se halla *estratificado* (es un sistema codificador de tres niveles que son la semántica, la lexicogramática y la fonología) y (b) que su sistema semántico está organizado en componentes *funcionales* (el ideacional, que incluye al experiencial y al lógico; el interpersonal, y el textual). El hecho sobresaliente acerca del lenguaje como *institución* es que es *variable*; hay dos tipos de variación: (a) *el dialecto* (variación de acuerdo con el usuario), y (b) *el registro* (variación de acuerdo con el uso). Desde luego, la anterior es una construcción idealizada; no existen esas divisiones claras entre los hechos mismos.

1. EL LENGUAJE COMO INSTITUCIÓN

1.1 *El dialecto*

Tal y como fue desarrollada en Europa, la dialectología clásica se apoya en ciertos supuestos implícitos respecto de los hablantes y las comunidades lingüísticas. Se considera que una comunidad lingüística es una unidad social cuyos miembros: (i) se comunican entre sí, (ii) hablan de manera consistente y (iii) hablan todos de manera semejante. Una vez más, la anterior es obviamente una imagen idealizada, pero en el tipo de comunidad rural establecida, para la que en un principio se hicieron estudios de dialectología se acerca lo suficiente a la realidad para servir de norma teórica.

De acuerdo con ese modelo, la variación dialectal es esencialmente variación *entre* comunidades lingüísticas; también podemos apreciar cierta variación en el seno de la comunidad —el hacendado y el clérigo o el terrateniente y el cura probablemente hablen de manera distinta de otra gente—, pero ese cuando mucho es un tema secundario; además de que nosotros no consideramos la variación como algo que surge *en* el habla de un hablante individual.

Cuando la dialectología se trasladó a un marco urbano, con los monumentales estudios de Labov sobre la ciudad de Nueva York, la variación adquirió un nuevo significado. Labov demostró que, en una típica comunidad urbana norteamericana, el habla varía (i) *entre* los miembros de acuerdo con la clase social (de baja a alta), y (ii) *en* cada miembro de acuerdo con una "escala de estilo" (grado de vigilancia o de atención prestada al habla personal, fortuita o formal). El efecto de cada uno de esos factores es cuantitativo (y consecuentemente probabilista en su origen), pero la imagen es clara: cuando para una investigación intensiva se aíslan las variables de un dialecto, algunas de ellas resultan estar estratificadas en el aspecto social. Las formas de las variables ("variantes") están *clasificadas* en un orden determinado, a modo de que la variante "alta" esté asociada a la posición social superior o a un contexto lingüístico más formal, y la "baja" a la posición social inferior o a un contexto lingüístico más fortuito.

1.2 Dialecto social

La variación dialectal es explicable en la medida en que esté determinada geográficamente: un grupo permanece de este lado de la montaña, otro se desplaza allende la montaña y dejan de hablarse entre sí; pero no existen montañas que dividan a las clases sociales: los miembros de las distintas clases sociales sí se hablan entre sí, al menos de manera transaccional. ¿Cómo se explica esa variación determinada socialmente? ¿Cómo surgen los "dialectos sociales"?

Uno de los descubrimientos más significativos de Labov fue la asombrosa uniformidad que muestra la gente en sus actitudes hacia la variación en el habla de los demás; dicha uniformidad de actitud significa que los miembros son profundamente sensibles al significado social de la variación de dialectos, forma de sensibilidad que al parecer se logra durante los años decisivos de la adolescencia, en la edad que oscila entre 13 y 18 años.

Adquirimos esa sensibilidad como parte de nuestra educación en la sociedad, porque la variación dialectal es funcional respecto de la estructura social, y ese es el motivo por el cual no desaparece. En el periodo posterior a la segunda Guerra Mundial se predijo confiadam-

te que, con el predominio en aumento constante de los grandes medios de comunicación, los dialectos desaparecerían y pronto todos estaríamos hablando de manera semejante. Sin duda, los dialectos de bases *regionales* en áreas rurales *están* desapareciendo, al menos en las sociedades industriales, pero con los dialectos urbanos ha ocurrido lo contrario: la diversidad aumenta. Lo anterior puede explicarse demostrando que la diversidad es funcional en el aspecto social: ésta expresa la estructura de la sociedad.

Sería un error pensar en la estructura social sólo en término de algún índice particular de clase social. La característica esencial de la estructura social, tal y como la conocemos es que es jerárquica, y la variación lingüística es lo que expresa su carácter jerárquico, en términos de edad, generación, sexo, procedencia o cualquiera otra de sus manifestaciones, incluso la casta y la clase.

Imaginemos una sociedad perfectamente homogénea, una sociedad sin ninguna de esas formas de jerarquía social. Supuestamente, los miembros de una sociedad semejante hablarían un lenguaje perfectamente homogéneo, sin ninguna variación dialectal. Ahora considérese la antítesis hipotética de eso: una sociedad escindida en 2 grupos opuestos, una sociedad y una antisociedad. A ese respecto, esperamos encontrar alguna forma de igualar el orden lingüístico: 2 variedades lingüísticas opuestas, un lenguaje y un antilenguaje. Una vez más, son modelos idealizados, pero en diversas épocas y lugares han surgido fenómenos que se aproximan a ellos. Por ejemplo, las condiciones sociales de la Inglaterra del siglo XVI generaron una sociedad de "vagabundos", que vivían de extraer la riqueza de la sociedad establecida, y dicha sociedad poseía un antilenguaje, algunos de cuyos fragmentos se reproducen en documentos contemporáneos. El antilenguaje es un lenguaje de conflicto social, de resistencia pasiva o de oposición activa; pero, al mismo tiempo, como cualquier otro lenguaje, es un medio de expresar y de mantener la estructura social, en este caso, la estructura de la antisociedad.

La mayoría de las veces, lo que encontramos en la vida real son jerarquías dialectales, pautas de variación dialectal en un "estándar" (que representa la base de poder de la sociedad) opuestas a las variedades no estándares (a las que los miembros llaman "dialectos"). Los dialectos no estándares pueden llegar a ser lenguajes de oposición y de protesta; los periodos de conflictos de clase específicos suelen caracterizarse por el desarrollo de dichos lenguajes de protesta, a veces en forma de "lenguajes de ghetto", que se acercan más al extremo del antilenguaje en la escala. En ese terreno, el dialecto es un medio de expresión de la conciencia de clase y la conciencia política. Puede discernirse una categoría de "lenguajes oprimidos", lenguajes de grupos

que están sometidos a la opresión social o política; es característico de los lenguajes oprimidos que sus hablantes tiendan a brillar en la competencia y el alarde verbales; con frecuencia, el significado es la forma más efectiva de acción social de que puedan disponer.

1.3 Registro

En el sentido habitual del término, los dialectos son maneras distintas de decir lo mismo. Los dialectos de una lengua difieren entre sí fonológica y lexicogramaticalmente pero no, en principio, semánticamente.

A ese respecto, la variación dialectal contrasta con la variación de otro tipo, la variación de *registro*. Los registros son modos de decir cosas distintas.

Los registros difieren semánticamente; también difieren lexicogramaticalmente, porque ese es el modo en que *se expresan* los significados, mas las diferencias lexicogramaticales entre registros son, de una manera general, consecuencia automática de las diferencias semánticas. En principio, los registros son configuraciones de significados que se intercambian típicamente —que están “en juego”, por decirlo así— en condiciones determinadas de uso.

Un dialecto es “lo que usted habla” (habitualmente), lo cual está determinado por “quién es usted”, por su lugar regional o social de origen o de adopción, o por ambos. Un registro es “lo que usted está hablando” (en un momento dado), lo cual está determinado por “lo que usted está haciendo”, por la naturaleza de la actividad social en curso. En tanto que la variación dialectal refleja el orden social en el sentido especial de *la jerarquía de estructura social*, la variación de registro también refleja el orden social pero en el sentido especial de *la diversidad de procesos sociales*. No todo el tiempo hacemos las mismas cosas: de manera que hablamos ya en un registro, ya en otro; pero la *gama* total de los procesos sociales en que participará cualquier miembro es función de la estructura social. Cada uno de nosotros tiene su propio repertorio de acciones sociales, que reflejan nuestro lugar en la intersección de todo un complejo de jerarquías sociales; hay una división del trabajo.

Como la división del trabajo es *social*, los 2 tipos de variedad del lenguaje, el registro y el dialecto, se encuentran estrechamente vinculados. La estructura de la sociedad determina quién, en términos de las diversas jerarquías de clase, generación, sexo, edad, procedencia y así sucesivamente, tendrá acceso a tales o cuales aspectos del proceso social y, por tanto, a tales o cuales registros. (En la mayoría de las sociedades contemporáneas existe un campo considerable para la discre-

ción individual, aunque no siempre haya sido así.) A su vez, eso significa que un registro particular suele llevar asociado un dialecto particular: por ejemplo, los registros de la burocracia exigen el dialecto “estándar” (nacional), en tanto que la pesca y la agricultura exigen variedades rurales (locales). De modo que el dialecto llega a simbolizar el registro: cuando oímos un dialecto local, inconscientemente conmutamos una gran parte de nuestra escala de registro. De esa manera, en una estructura social jerárquica típica, el dialecto es el medio por el que a un miembro se le concede o le es negado el acceso a ciertos registros.

Así, si decimos que la estructura lingüística “refleja” la estructura social, en realidad estamos asignando al lenguaje un papel demasiado pasivo. (Lo planteo de ese modo para mantener el paralelismo entre las 2 expresiones de “estructura lingüística” y “estructura social”; en realidad, lo que se quiere decir es *sistema* lingüístico; en otras partes no he utilizado “estructura” en ese sentido general de organización del lenguaje, sino que la he reservado al sentido especial de estructura constitutiva.) Antes bien, deberíamos decir que la estructura lingüística es *la realización* de la estructura social, que la simboliza activamente en un proceso de creación mutua. Por presentarse como metáfora de la sociedad, el lenguaje no sólo posee la propiedad de transmitir el orden social, sino también de mantenerlo y de modificarlo potencialmente. (Lo que sin duda es la explicación de las actitudes violentas que, en ciertas condiciones sociales, llega a asumir un grupo respecto del habla de los demás. Un grupo de *vocales* distinto se percibe como un grupo de *valores* distinto, por lo cual se le inviste de un carácter de amenaza.) La variación en el lenguaje es la expresión simbólica de la variación en la sociedad: es creada por la sociedad y a su vez, contribuye a crear la sociedad. Uno de los dos tipos de variación en el lenguaje, el del dialecto, expresa la diversidad de la estructura social, en tanto que el del registro expresa la diversidad del proceso social. La interacción del dialecto y del registro en el lenguaje expresa la interacción de la estructura y del proceso en la sociedad.

2. EL LENGUAJE COMO SISTEMA

2.1 La función

Hemos considerado el modo en que la variación en el lenguaje es funcional en el aspecto social; ahora debemos considerar el modo en que el *sistema* lingüístico es socialmente funcional.

El hecho más importante respecto del lenguaje como sistema es su organización *en componentes funcionales*.

Es obvio que al lenguaje se le utiliza en una multitud de formas distintas, con una multitud de propósitos distintos, a los que no es posible enumerar; pero tampoco es necesario tratar de hacerlo: no habría manera de preferir una lista a la otra. A los distintos modos de utilizar el lenguaje a veces se les llama "funciones del lenguaje", pero en ese sentido, decir que el lenguaje tiene muchas "funciones", equivale a decir ni más ni menos que la gente participa en una diversidad de acciones sociales, que hace cosas distintas en común.

Nosotros consideramos las "funciones" en un sentido más fundamental, como un elemento necesario en la interpretación del sistema lingüístico. El sistema lingüístico está organizado en diferentes modos de significación, y éstos representan sus orientaciones funcionales más generales. No hay duda de que el lenguaje ha evolucionado de ese modo a causa de las maneras en que se le utiliza; ciertamente, los 2 conceptos de función están ligados entre sí; pero si tratamos de explicar el funcionamiento interno del lenguaje, nos vemos obligados a tomar en consideración su relación externa con el contexto social.

La cuestión es sustantiva y podemos abordarla desde ese ángulo. Considerado en relación con el orden social, el lenguaje es un recurso, un potencial de significado. Formalmente, el lenguaje posee la siguiente propiedad: es un sistema codificador de 3 niveles. La mayoría de los sistemas de codificación funcionan en 2 niveles: un *contenido* y una *expresión*: por ejemplo, las señales de tránsito, con un contenido "alto/siga" codificado en una expresión "rojo/verde"; pero el lenguaje ha desarrollado un tercer nivel, abstracto, de *forma* entre el uno y la otra; el lenguaje consta de contenido, forma y expresión o, en términos lingüísticos, de semántica, lexicogramática y fonología. Ahora bien, cuando analizamos el aspecto del contenido, encontramos que posee una organización interna en la que se reflejan claramente las funciones sociales del lenguaje.

2.2 Componentes funcionales

El sistema semántico se halla organizado en un pequeño número de componentes —3 o 4, según el modo en que se les considere— de manera que *en* un componente existe un grado apreciable de interdependencia y de mutua restricción, en tanto que *entre* componentes hay muy poca restricción: cada cual es relativamente independiente de los demás.

Los componentes pueden identificarse de la manera siguiente:

1 ideacional (el lenguaje como reflexión), que comprende

- (a) componente experiencial
- (b) componente lógico

- 2 interpersonal (el lenguaje como acción)
- 3 textual (el lenguaje como textura, en relación con el medio)

Cuando decimos que los componentes son relativamente independientes el uno del otro, queremos decir que, aunque se vean afectados considerablemente por otras opciones dentro del mismo componente, éstas, dentro de cualquier componente no tienen efecto o sólo tienen un efecto muy ligero en las tomadas dentro de los demás componentes. Por ejemplo, dado el potencial de significado del componente interpersonal, de entre las innumerables opciones que tengo a mi disposición yo podría escoger: (i) hacer una proposición, (ii) formada en una clave particular (por ejemplo, contradictorio-defensiva), (iii) con una intención particular hacia usted (por ejemplo, la de convencerlo), (iv) con una evaluación particular de sus probabilidades (por ejemplo, algunas), y (v) con indicación de una actitud particular (por ejemplo, pesaroso); ahora bien, todas esas opciones son fuertemente indeterminantes: si utilizamos una red de modos de representación, como en la teoría de sistemas, se les puede considerar como pautas complejas de restricción interna entre las diversas subredes; pero casi no tienen efecto en los significados ideacionales, en el *contenido* de aquello de que debe convencerse a usted, que puede ser que la Tierra es plana, que Mozart fue un gran compositor o que yo tengo hambre. Similarmente, los significados ideacionales no determinan los significados interpersonales, pero existe un grado considerable de indeterminación *dentro* del componente ideacional: el tipo de proceso al que escojo referirme, los participantes en el proceso, las taxonomías de cosas y propiedades, las circunstancias de tiempo y espacio, y la lógica natural que vincula a todo eso.

2.3 Componentes funcionales y estructura gramatical

Hasta aquí, he venido considerando la cuestión desde un punto de vista semántico. Ahora supóngase que adoptamos un segundo enfoque, desde un punto de vista lexicogramatical, "desde abajo", por decirlo así. En la interpretación del sistema lexicogramatical, nos encontramos ante un problema distinto, a saber, el de explicar los distintos *tipos de estructura* que se encuentran en ese nivel. La consideración de dicho problema cae fuera del campo que nos hemos fijado aquí; pero, cuando lo consideramos, descubrimos que los diversos tipos de estructura gramatical se vinculan a esos componentes semánticos de una manera sistemática. Cada tipo de significado suele realizarse como un tipo de estructura particular; por tanto, en la codificación de un texto, cada componente de significado hace su aportación al resul-

tado estructural, pero es una aportación que lleva en sí el sello de ese modo particular de significación, lo que resumiríamos de la manera siguiente (véase Halliday, 1977):

Componente semántico	Tipo de estructura gramatical mediante la que se realiza típicamente
1 ideacional: (a) experiencial (b) lógico	constitutiva (segmentaria) recursiva
2 interpersonal	prosódica
3 textual	culminativa

2.4 Componentes funcionales y contexto social

En tercer lugar, podemos abordar la cuestión "desde abajo", desde la perspectiva del lenguaje y del orden social, en lo que yo he llamado el nivel de "semiótica social". Cuando investigamos la relación entre el lenguaje y el contexto social, descubrimos que, una vez más, los componentes funcionales del sistema semántico proporcionan la clave. Ya vimos que estaban vinculados a los distintos tipos de estructura gramatical; también hay una relación sistemática entre ellos y la estructura semiótica de la situación verbal. Eso es, en parte, lo que da validez a la noción de situación verbal.

Supongamos que el sistema social (o la "cultura") puede representarse como una construcción de significados: como un sistema semiótico. Los significados que constituyen el sistema social se intercambian mediante una diversidad de modos o conductos, uno de los cuales es el lenguaje; aunque desde luego no el único: existen muchos otros modos semióticos. Dada esa perspectiva de semiótica social, un "contexto social" (o "situación", en términos de la teoría situacional) es una construcción temporal o una instantización de significados del sistema social. Un contexto social es una estructura semiótica que podemos interpretar en términos de 3 variables: un "campo" de proceso social (lo que está sucediendo), un "tenor" de relaciones sociales (quiénes toman parte) y un "modo" de interacción simbólica (cómo se intercambian los significados). Si nos limitamos al lenguaje, esta última categoría de "modo" se refiere al papel que el lenguaje desempeña en la situación de que se trata.

Como se ha dicho con anterioridad, esos componentes del contexto se vinculan sistemáticamente a los componentes del sistema semántico;

co; y, una vez más, dado que el contexto es una construcción semiótica, dicha relación puede considerarse como un nexo de realización. Los significados que constituyen el contexto social *se realizan* mediante selecciones en el potencial del significado del lenguaje; resumiendo:

Componente del contexto social	Componente semántico-funcional mediante el que se realiza típicamente
1 campo (proceso social)	experiencial
2 tenor (relación social)	interpersonal
3 modo (modo simbólico)	textual

En otras palabras, el sistema lingüístico se organiza de tal manera que el contexto social sirve para predecir el texto; eso es lo que hace posible que cualquier miembro haga las predicciones necesarias respecto de los significados que se intercambian en cualquier situación que encuentra. Si llegamos a una reunión, podemos sintonizarla rápidamente porque captamos el campo, el tenor y el modo de la situación y al punto nos formamos una idea de lo que se puede estar diciendo; de ese modo sabemos qué configuraciones semánticas —que registros— se necesitarán probablemente para que nosotros participemos. Si no lo hiciéramos, no habría comunicación, puesto que sólo una parte de los significados que tenemos que entender se realizan explícitamente en las expresiones, los demás no se realizan: quedan fuera o, más bien (metáfora más satisfactoria), quedan fuera de foco. Logramos intercambiar significados porque tenemos acceso a la estructura semiótica de la situación a partir de otras fuentes.

3. EL LENGUAJE COMO SEMIÓTICA SOCIAL

3.1 Variación y significado social

La distinción entre lenguaje como sistema y lenguaje como institución es importante para la investigación de los problemas del lenguaje y la sociedad; pero en realidad, éstos son 2 aspectos de una serie de fenómenos más general, por lo que al interpretar el "orden lingüístico" necesitamos reunirlos una vez más.

La teoría de la variación da un paso significativo en ese sentido. Hemos dicho que una de las características del lenguaje como *institución* es que es variable: grupos distintos de hablantes o los mismos hablantes en el desempeño de distintas funciones utilizan dialectos o registros distintos, pero eso no implica que no haya variación en el sistema. Al-

gunos lingüistas lo negarían y explicarían toda variación institucionalmente, otros (yo entre ellos) argumentarían que esto último equivale a establecer una distinción demasiado rígida entre el sistema y la institución, y afirmarían que una de las principales realizaciones de la dialectología social ha consistido en demostrar que la variación de tipo dialectal es una característica normal del habla individual, al menos en algunas comunidades, pero posiblemente en todas ellas. En ciertos contextos del lenguaje, un hablante escogerá, con cierta probabilidad, una entre una pequeña serie de variantes, todas las cuales son equivalentes en el sentido de que son realizaciones alternativas de la misma configuración de nivel superior. Las condiciones que determinan dicha posibilidad pueden ser lingüísticas, sociales o una combinación de ambas. Para conocer las probabilidades de que un hablante particular pronuncie cierta variante (por ejemplo [t], alto o cero glótico) en cierto lugar de la cadena verbal (digamos en la última palabra), consideramos el producto de los efectos condicionantes de una serie de variables como: ¿es la palabra lexicológica o estructural? ¿Empieza la palabra siguiente con vocal? ¿Es temática la frase? ¿Está enojado el hablante? Y, ¿es su padre miembro de la clase trabajadora? (Lo cual desde luego, es una caricatura, pero da una idea fiel del modo en que ocurren las cosas.)

De ese modo, la variación que reconocemos primeramente en tanto que propiedad del lenguaje como institución (en forma de variación *entre* hablantes, de tipo dialectal), empieza por aparecer como extensión de la variación que es propiedad del sistema. Un "dialecto" es entonces sólo una suma de variantes que muestran una fuerte propensión a concurrir. Desde esa perspectiva, se hace que la variación dialectal sea no tanto consecuencia de la estructura social sino resultado de la naturaleza inherente del propio lenguaje; pero eso es parcial. En última instancia, el sistema lingüístico es producto del sistema social y, desde ese punto de vista, la variación de tipo dialectal *en* un individuo constituye un caso especial de variación *entre* individuos, y no a la inversa. Sin embargo, lo importante es que no haya división tajante entre esa llamada variación "sociolingüística" condicionada internamente, que se encuentra en el habla de un individuo *porque* es una propiedad del lenguaje como institución, y la variación condicionada sólo internamente que se produce en una parte determinada del sistema lingüístico (por ejemplo, la alternación morfofonémica). Los medios condicionantes pueden ser de cualquier tipo; en última instancia, no hay discontinuidad entre fenómenos aparentemente diversos como (i) no seleccionar [ʔ] [t] antes de una consonante y (ii) no seleccionar [ʔ] [t] ante un rey; lo cual explica cómo es que toda variación sea potencialmente significativa: cualquier serie de posibilida-

des puede (pero no tienen que) ser portadora de información y de valor sociales.

3.2 Lenguaje y realidad social

Por encima y más allá del "lenguaje como sistema" y del "lenguaje como institución" está el concepto unificador y más general que he llamado "lenguaje como semiótica social": el lenguaje en el contexto de la cultura como sistema semiótico.

Consideremos el modo en que un niño construye su realidad social. Mediante el lenguaje como sistema —su organización en niveles de codificación y en componentes funcionales— el niño construye un modelo del intercambio de significados y aprende a constituir las relaciones interpersonales, los fenómenos experienciales, las formas de naturaleza lógica y los modos de interacción simbólica en patrones coherentes de contexto social. Lo hace desde muy pequeño; a decir verdad, eso es lo que le permite aprender la lengua convenientemente: ambos procesos se desarrollan al mismo tiempo.

Mediante el lenguaje como institución —su variación en dialectos y registros— el niño construye un modelo del sistema social. Lo cual viene poco después de su aprendizaje de la gramática y la semántica (compárese con la interesante sugerencia de Sankoff [1974] de que algunos patrones que al principio se aprenden como categóricos posteriormente se modifican para ser variables), aunque en esencia forme parte de un único proceso unitario de desarrollo del lenguaje. En los términos más generales, a partir de la variación dialectal el niño aprende a construir los patrones de jerarquía social, y a partir de la variación del tipo de "registro" adquiere un sentido de la estructura del conocimiento.

De ese modo, si bien representa la realidad de forma *referencial*, mediante sus palabras y sus estructuras, el lenguaje también representa la realidad metafóricamente mediante su propia forma externa e interna. (1) La organización funcional de la semántica simboliza la estructura de la interacción humana (la semiótica de los contextos sociales, como hemos señalado anteriormente). (2) La variación dialectal y la "diatípica" (el registro) simbolizan respectivamente la estructura de la sociedad y la estructura del conocimiento humano. Pero, como el lenguaje deviene metáfora de la realidad, también, mediante el mismo proceso, la realidad deviene metáfora del lenguaje. Toda vez que la realidad es una construcción social, sólo se le puede construir mediante un intercambio de significados; por consiguiente, los significados son considerados constituyentes de la realidad. Esa, al menos, es la conclusión natural para esta época, en que el intercambio de información

tiende a sustituir el intercambio de bienes y servicios como modo primordial de acción social. Mediante una lingüística sociológica, deberíamos poder alejarnos de esa perspectiva y llegar a una interpretación del lenguaje mediante la comprensión de su lugar en la evolución a largo plazo del sistema social.

3.3 Consideraciones metodológicas

En años recientes, entre los lingüistas ha sido habitual representar el lenguaje en términos de reglas.

Al estudiar el lenguaje y el sistema social, es importante trascender esa limitación e interpretar el lenguaje, no como un conjunto de reglas sino como un *recurso*. He utilizado el término "potencial de significado" para caracterizar el lenguaje de esa manera.

Cuando enfocamos nuestra atención en los procesos de la interacción humana, vemos ese potencial de significado en acción. En los contactos microsemióticos de la vida cotidiana encontramos personas que dan una utilización creadora a sus recursos de significación y que durante ese proceso los modifican continuamente. Por consiguiente, en la interpretación del lenguaje lo que necesitamos no es la estructura sino el *sistema*. La lingüística más reciente se ha orientado hacia la estructura (puesto que la estructura es lo que las reglas describen); con la noción de sistema podemos representar el lenguaje como un recurso, en términos de las opciones de que se dispone, de la vinculación entre esas opciones y de las condiciones que afectan el acceso a ellas. Podemos vincular dichas opciones a contextos sociales reconocidos y significativos mediante la utilización de redes semánticas; además, podemos investigar cuestiones como la influencia de diversos factores sociales en los significados que intercambian padres e hijos. Los datos son los hechos observados del "texto en situación": lo que la gente dice en la vida real, sin descontar lo que cree que podría decir y lo que cree que debería decir (o, mejor dicho, lo que *quiere decir*, puesto que decir es solamente una manera de significar); no obstante, con el fin de interpretar lo que se observa, tenemos que vincularlo al sistema: (i) al sistema lingüístico, al que luego ayuda a explicar, y (ii) al contexto social, y, mediante él, al sistema social.

Después de un periodo de intenso estudio del lenguaje como construcción filosófica idealizada, los lingüistas han convenido en tomar en cuenta el hecho de que las personas se hablan entre sí. Con objeto de resolver problemas puramente internos de su propia historia y de su propia estructura, el lenguaje, polvoriento, ha tenido que ser retirado de su caja de cristal y puesto nuevamente en un entorno vivo: en un "contexto de situación", según palabras de Malinowski; pero una co-

sa es tener un componente "socio-" (es decir, la vida real) en la explicación de los hechos del lenguaje, y otra cosa muy distinta es buscar explicaciones que vinculen el sistema lingüístico al sistema social, y de ese modo, trabajar en favor de alguna teoría general del lenguaje y de la estructura social.