

THESIS

NUEVA REVISTA DE
FILOSOFÍA Y LETRAS

FRANCISCO MIRÓ QUESADA

IRIS MURDOCH

SARA BOLAÑO

ANGELINA MUÑIZ

JUAN CORONADO

LUIS G. RAMOS

ELSA CROSS

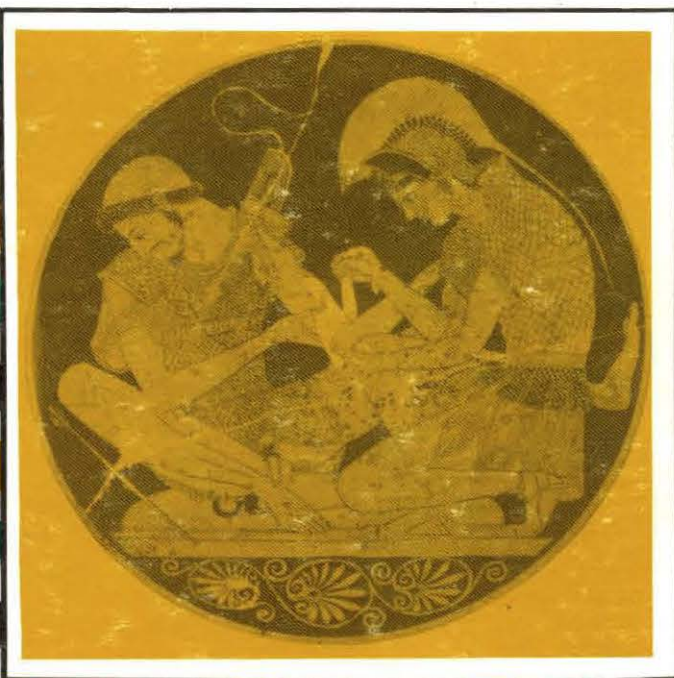


ANTONIO CASTRO LEAL

ALBERTO CONSTANTE

MAURICIO BEUCHOT

ANTONIO ZIRIÓN QUIJANO



40.00 pesos

Abril / 1981

THESIS

**Nueva Revista de Filosofía y Letras.
Año III, Número 9
Abril / 1981**





UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Rector:

Dr. Octavio Rivero Serrano

Secretario General:

Lic. Raúl Béjar Navarro

Secretario General Administrativo:

C.P. Rodolfo Coeto Mota

Abogado General:

Lic. Federico Anaya Sánchez

**THESIS. NUEVA REVISTA
DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

Publicación Trimestral de la
Facultad de Filosofía y Letras



Director: Abelardo Villegas

Editor: Benjamín Villanueva

Consejo de Redacción: José Pascual Buxó
Juliana González, Benjamín Villanueva

Secretaría de Redacción: Elsa Cross

Índice

- FRANCISCO MIRÓ QUESADA** 4
Filosofía científica y filosofía de la ciencia en América Latina
- ANGELINA MUÑIZ** 10
En el nombre del Nombre
- IRIS MURDOCH**
Contra la aridez (un bosquejo polémico) 12
Trad. Hernán Lara y Judith Sabines
- ANTONIO ZIRIÓN QUIJANO** 17
Dos celosos cartesianos (fábula filosófica)
- JUAN CORONADO** 29
Los nombres del barroco
- ELSA CROSS** 33
Atrio (poema)
- ALBERTO CONSTANTE** 34
Heidegger y los "trovadores del ser"
- LUIS G. RAMOS** 37
Antioquía, ápice de la gloria de Oriente
- MAURICIO BEUCHOT** 47
La filosofía del lenguaje entre los griegos
- SARA BOLAÑO** 54
La importancia de la lengua en el proceso educativo
- La tradición presente:*
- ANTONIO CASTRO LEAL** 63
Juan Ruiz de Alarcón y la moral
-  **Notas y Reseñas** 
- Enrique Hülsz: Habermas y la idea de la acción comunicativa** 66
- César González: La separación de los amantes, de Igor Caruso** 71
- Gustavo Escobar: El pensamiento filosófico de José Vasconcelos, de Margarita Vera y Cuspinera** 73
- Vera Valdés Lakowsky: La modernidad del Japón, de Lothar Knauth** 76
- Índice del volumen II de Thesis** 78

La Importancia de la Lengua en el Proceso Educativo

En la actualidad la preocupación por determinar los medios idóneos para la educación y las causas del fracaso escolar son temas de interés internacional. En este ensayo expongo algunos de los puntos de vista más relevantes y extendidos acerca de una relación que parece incuestionable: la que se establece entre el manejo que de la lengua hace un escolar y su éxito académico.

Por una parte, se revisa la teoría mentalista de Chomsky, a partir de la cual todo ser humano posee una 'competencia' innata (específica de la especie) para producir lengua. Sin embargo, se explora también el supuesto de que dicha competencia es fomentada u obstaculizada por el medio social, que determina decisivamente el proceso de socialización en el que se queda inmersa la adquisición de la lengua.

Fundamentos

Partamos de un postulado de la teoría transformacional generativa: "La habilidad de adquirir la lengua es producto del desarrollo biológico que consideramos relativamente independiente de aquella vaga propiedad denominada inteligencia".¹

Investigadores en sociolingüística como Bernstein afirman que, no obstante esta competencia innata para la adquisición de una lengua, —concepto con el que están básicamente de acuerdo— existen niños que manejan un lenguaje reducido, tanto en vocabulario como en estructuras, cuya diferencia con el lenguaje de otros niños de la misma edad es evidente al hacer una comparación. Si empleamos la diferenciación que hace Chomsky entre competencia y ejecución, podemos decir que los niños con un lenguaje reducido tienen la misma competencia que los demás, pero su ejecución está limitada por el medio ambiente.

Chomsky considera que el niño es como un lingüista que constantemente está creando nuevas reglas que le permitan comprender y producir enunciados, que éstas provienen del contacto que tiene con su medio ambiente y que, por lo tanto, estas reglas se conforman cada vez más con el lenguaje de los adultos. La influencia del medio ambiente es, pues, importante para el desarrollo de la competencia lingüística. Chomsky afirma que esta capacidad para adquirir la lengua materna es innata en todos

los humanos. Esta teoría mentalista se opone a ciertas ideas que se han considerado importantes en el campo de la educación: primero, a la idea de que los niños de clases sociales inferiores no tienen capacidad para adquirir la gramática de su propia lengua, y segundo, a la validez del conductismo para explicar el aprendizaje —sobre todo de la lengua— por medio de procesos de estímulo-respuesta.

El lenguaje del niño, según Chomsky y sus seguidores, no es sólo una copia del de los adultos, procede, más bien, de las reglas que él mismo ha creado. Sin embargo, la tendencia conductista aún se practica con mucho entusiasmo en los medios escolares, porque el entrenamiento de los maestros es, en gran parte, conductista.

En el proceso de esta investigación tendremos en cuenta la visión de Chomsky de que la adquisición de la lengua es un proceso creativo; pero no olvidaremos que esta creatividad se puede ver obstaculizada por el medio social en el que se desenvuelve el niño.

Cuando se habla de un 'hablante oyente idealizado' —tal como lo plantea Chomsky— suelen olvidarse otros aspectos del proceso de la comunicación. Al tiempo de adquirir su lengua materna, el niño interioriza tanto las reglas de su gramática (entendiéndose por esto las reglas subyacentes a los enunciados que escucha y repite) como las reglas de una conducta lingüística en sociedad; el conjunto de estas reglas constituye la 'competencia comunicativa'. Al decir de Hymes: "(...), debemos dar cuenta del hecho de que el niño normal adquiere conocimiento de las oraciones no sólo en su aspecto gramatical sino en cuanto a su adecuación al contexto. El niño sabe cuándo hablar y cuándo no, qué hablar, con quién, dónde y de qué manera. En pocas palabras, el niño llega a manejar un repertorio de actos de habla, puede tomar parte en eventos verbales, y logra evaluar los actos verbales de otros".² Se trata de una competencia que integra actitudes, valores y motivaciones de la lengua, así como sus características y sus usos.

La lengua en la escuela.

En algunas investigaciones llevadas a cabo en los Estados Unidos y en Europa se ha considerado que la lengua es el elemento que más decisivamente influye en el éxito o en el fracaso escolar de los niños. Podemos decir esto porque el desarrollo intelectual

del niño entre otras cosas depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, o sea, del lenguaje. Halliday comenta al respecto: "...la causa inmediata del fracaso educativo debe buscarse en la lengua. Al lado de este fracaso, encontramos un complejo patrón de factores sociales y familiares cuyo significado ha sido revelado en el trabajo de Bernstein. Pero aun cuando las limitaciones de la experiencia lingüística de un niño podrían adjudicarse —aunque no en forma simple u obvia— a las características del contexto social, el problema que encara el maestro es esencialmente lingüístico. El problema consiste en una limitación del uso, por parte del niño, de las funciones de la lengua, que debe adaptarse a ciertas demandas específicas".³

La polémica acerca del fracaso escolar como consecuencia de una deficiencia lingüística se ha centrado en dos puntos divergentes. Por una parte, se sostiene que los niños de clase social baja manejan "menos lengua", es decir, que su código es *deficiente*; por otra, se dice que estos mismos niños tienen un código *diferente* del que se utiliza en la vida escolar y que, por lo tanto, encuentran dificultades para operar en el código de la clase media, en el que, supuestamente, se imparte la educación. Es nuestro propósito determinar en qué medida se trata de uno u otro de estos casos.

Por lo tanto se sabe de comunicación verbal en los hogares de clases inferiores, los usos cognoscitivos de la lengua están severamente restringidos, especialmente en la comunicación entre adultos y niños. La lengua se usa para controlar la conducta, para expresar sentimientos y en general para conservar "la buena marcha de la maquinaria social del hogar". A veces la gente de clase baja es más hábil en estos usos que la de clase media, pero de lo que carece es del uso de la lengua para explicar, describir, instruir, indagar, suponer, analizar, comparar, deducir y examinar, y estos son los usos necesarios para el éxito académico.

Las teorías de Bernstein.

El sociólogo y pedagogo inglés Basil Bernstein ha tenido gran influencia en las ideas sobre educación en el mundo occidental en los últimos años. Aun cuando sus argumentos han sido extensamente debatidos y hasta criticados, existen ciertos postulados que parecen haberse aceptado universalmente. Estos se refieren a la relación que hay entre la clase social de un niño y su rendimiento y aprovechamiento escolares. Su tesis fundamental se presenta en el artículo que con el título de "Códigos amplios y restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias" publicó en 1964 en *The Ethnography of Communication*. A continuación resumimos brevemente lo que Bernstein postula en este artículo; más adelante lo ampliaremos con puntos de vista adicionales, tanto de Bernstein como de otros autores.

La relación social regula las opciones seleccionadas por el hablante, tanto a nivel de estructura como de vocabulario, estableciendo los principios de codificación.

Estos principios suponen cierta planificación, que guía al hablante a programar lo que quiere decir y al oyente a captarlo. Los cambios en el tipo de relación social actúan sobre los principios de selección afectando la planificación tanto del hablante como del oyente.

Las varias formas de relación social pueden originar sistemas de habla y códigos lingüísticos distintos, que llegan a tener diferentes niveles de importancia para los hablantes, ya que provienen de una forma particular de planificación.

"Cuando un niño aprende a hablar, aprende los códigos específicos que regulan sus actos verbales, aprende los requisitos de su estructura social. Parece ser que la identidad de la *estructura social* se transmite al niño esencialmente a través de lo que está implícito en el código lingüístico, que a su vez tiene su origen en la estructura social. Cada vez que el niño habla o escucha se refuerza la estructura social de la que él es parte, y se restringe su identidad social".⁴

Códigos lingüísticos amplios y restringidos.

Existen dos sistemas generales de codificación, definidos de acuerdo con los tipos de opción que ejercen los hablantes para organizar lo que dicen. No es únicamente el vocabulario lo que los define sino, sobre todo, su organización sintáctica.

En el código amplio se dificulta la predicción de opciones o alternativas sintácticas que utilizará un hablante al organizar el significado. En el código amplio el hablante selecciona entre muchas alternativas sintácticas, y por tanto no es fácil predecir con exactitud los elementos en



que basa su organización para cada caso concreto. En cambio, en el caso del código restringido, las alternativas, sobre todo sintácticas, son más reducidas y como consecuencia es más fácil predecirlas.

El código amplio ayuda al hablante, por medio de sus criterios de planificación, a expresar sus propósitos, su intención concreta, a dar una nueva forma verbal explícita a su experiencia peculiar. El código restringido no facilita la expansión verbal de la intención concreta del individuo, éste tiene que apegarse a modelos que no expresan su intención concreta.

“Estos dos códigos, amplio y restringido, tienen su origen en ciertos tipos de relaciones sociales, no son necesariamente el resultado de la inteligencia innata del hablante. Su nivel puede depender de su habilidad natural, pero la orientación depende completamente de las presiones sociales que actúan sobre él”.⁵

Hay que distinguir entre los componentes verbales y extraverbales del mensaje. El canal verbal se refiere solamente a la transmisión de palabras. Los canales extraverbales incluyen mensajes transmitidos por medio de las asociaciones expresivas de las palabras, movimientos corporales o modificaciones faciales.

Si se maneja una lengua se entiende que se tiene un dominio absoluto de ambos canales. El elemento verbal nos sirve básicamente para establecer los procesos del pensamiento con los que diseñamos los probables patrones que guían nuestra conducta en situaciones sociales; pero al mismo tiempo aprendemos a responder a los patrones extraverbales. La descodificación del conjunto de una situación incluye tanto el elemento verbal como el leer las caras de las personas o sus gestos durante la conversación.



En la primera variante del código restringido, los mensajes transmitidos por los canales verbales y extraverbales se aproximan al máximo de redundancia desde el punto de vista del emisor y del receptor. Esta variante aparecerá cuando la organización y selección de todas las señales estén limitadas por reglas rígidas; esto suele suceder en estructuras sociales cerradas como grupos religiosos y militares, por ejemplo.

En la segunda variante de un código restringido, hay mucho menos redundancia en los mensajes expresados por medio de los canales extraverbales, mientras que el canal verbal expresa mensajes cercanos a la máxima redundancia.

“La tercera variante se refiere a un tipo de comunicación en la que el componente verbal casi tiene la redundancia máxima, pero los canales extraverbales permiten mensajes en que la predicción es relativamente mucho menor. Siendo así, es muy probable que los canales extraverbales lleguen a ser el objeto de actividad perceptual especial, puesto que tanto el emisor como el receptor señalan sus experiencias especiales por medio de tales canales”.⁶

Así pues, dadas las ‘situaciones’ (como las define Fishman)⁷ el hablante seleccionará una de las posibles variantes del código que maneja —en este caso, del código restringido.

Código restringido estructuralmente.

En esta forma del código restringido las alternativas sintácticas utilizadas para organizar el sentido de lo que se dice son altamente predecibles. Los controles para seleccionar el léxico y para organizar la sintaxis están determinados por las reglas de conducta propias del *status* relativo que tiene cada hablante dentro de su grupo.

En un código restringido en su estructura hay más opciones para producir mensajes verbales y extraverbales que en el caso de un código restringido en el léxico. La restricción se da esencialmente al nivel sintáctico. Las alternativas sintácticas son pocas y por tanto predecibles. El vocabulario suele provenir de un repertorio reducido, pero este hecho en sí no basta para deducir que se trata de un código restringido.

El código estructuralmente restringido presupone una identidad cultural local que reduce la necesidad de que los hablantes expresen sus ideas verbalmente, ya que el oyente las conoce tanto que puede predecirlas. Cuanto más se pueden predecir las intenciones del otro, tanto más probable es que la estructura del habla se simplifique y el vocabulario proceda de un repertorio limitado.

Este código se da cuando la relación social se basa en muchas identificaciones íntimamente compartidas y de las cuales los miembros del grupo tengan conciencia, o sea, el conocimiento, la rutina, la costumbre de una comunidad, hacen que cada vez sean necesarias menos palabras para que haya comprensión. Es común que un lenguaje desarticulado caracterice una gran parte del ambiente del lenguaje escolar, en estos casos se está forzan-

do al niño a confiar cada vez más en las señales externas no-verbales, o en los patrones de conducta pre-establecidos. Esto dará como resultado que el niño, progresivamente, hará menos esfuerzo para comunicarse verbalmente. Este proceso condicionado por el medio no sólo da como resultado la esterilidad de una gran parte de lo que enseñamos, sino que puede influir considerablemente sobre las actitudes sociales del niño a lo largo de toda su vida.⁸

Las condiciones sociales que originan el código restringido estructuralmente son universales. Por otra parte, dicho código está al alcance de todos los miembros de la sociedad. Pero puede ser que un sector considerable de la sociedad tenga acceso sólo a este código debido a las implicaciones de la clase de que procede. Existe la probabilidad relativamente alta de que se encuentren niños limitados a este código en los sectores de la clase obrera baja, según esto, la estructura de su habla no es la de una lengua subestándar, sino que más bien se trata de un código restringido estructuralmente que suele tener un origen social.

Un código estructuralmente restringido tiene las mismas características sociales generales que un código léxicamente restringido. El aspecto *status* en la relación social pasa a primer plano, por lo que se reduce la variabilidad de papeles. El código es un instrumento para la transmisión de afirmaciones globales, concretas, descriptivas, narrativas, en las que las características personales tienen pocas probabilidades de ser ampliadas y por tanto explicitadas.

A diferencia de lo anterior, un código amplio se define de acuerdo con la dificultad de predecir las alternativas sintácticas utilizadas para organizar lo que se dice, la cual se debe al amplio número de dichas alternativas existentes en este código y, por tanto, a la baja probabilidad de que ocurra una de esas alternativas en vez de otra en un caso concreto. Este código permite al hablante detallar verbalmente y hacer explícitas sus peculiaridades personales, su intención concreta. El hablante debe diseñar sentidos peculiares y propios en una forma inteligible para el oyente, ya que éste no sobreentiende nada. Un código amplio se orienta no al *status* sino a la persona. La comprensión del oyente, depende de los detalles expresados verbalmente, porque mediante el canal extraverbal él no entiende del todo bien la intención del hablante.

El propósito principal del código amplio es la preparación y producción de significados relativamente explícitos; esto afecta la forma de expresión. El habla controlada por un código amplio tiene pausas más frecuentes y más titubeos ya que un sistema de autocorrección genera el código. O sea que cuando el código es amplio, la demora entre el impulso y la señal verbal es mayor debido al paso intermedio del proceso de corrección.

Cuando un niño aprende un código amplio, llega a percibir el lenguaje como un conjunto de posibilidades teóricas para presentar su experiencia a los demás, aprende a manejar los requisitos propios del rol para producir el código de modo eficaz.



“Las relaciones intelectuales y sociales del individuo con su ambiente tienen que ver, muy probablemente, con el modelo de habla utilizado en su familia y con los códigos que en ella emplean”.⁹

Las relaciones entre clase social y los dos sistemas de codificación se encuentran en las subculturas implícitas en cada clase social, mismas que originan diversos procedimientos de socialización, entre otros, los diferentes sistemas de roles familiares que actúan de modo distinto en cuanto al control social.

Los sistemas normativos de la clase media y estratos sociales asociados tienden a crear las modalidades de un código amplio, mientras que los sistemas normativos de la clase obrera baja tienden a producir individuos que únicamente poseen un código restringido. Pero, a decir verdad, la clase social es un índice poco confiable para determinar el código utilizado. Una ubicación más precisa de los dos códigos es posible si se considera la orientación del sistema de papeles en la familia, el tipo de control social y el comportamiento verbal resultante. “El requisito indispensable para lograr un apropiado acercamiento educativo, es el tomar en consideración la experiencia lingüística del niño, definiéndola en términos de su más rico potencial y distinguiendo las lagunas que pueda haber, ya que algunos niños pueden haber tenido un desarrollo educativo nocivo. Esto es uno de los elementos. El otro elemento es la importancia de las experiencias posteriores del niño: las exigencias lingüísticas de la sociedad y las que recibirá en la etapa intermedia,



en la escuela, que tendrá que superar si progresa en el salón de clases”.¹⁰

En resumen; el lenguaje del código restringido puede caracterizarse por poseer una sintaxis más bien simple que conduce a un alto nivel de predictibilidad estructural. La lengua de un código elaborado emplea una sintaxis más compleja y por tanto su predictibilidad es menor; asimismo, en este código se emplea un vocabulario más amplio. Estas constituyen características puramente lingüísticas que, por lo mismo, son verificables empíricamente. Por otra parte, los dos códigos tienen una significación extra-lingüística, de naturaleza psicológica. Bernstein hace notar que los hablantes de un código restringido asumen una gran cantidad de experiencia contextual que han compartido, de manera que su lengua contiene un alto grado de enunciados elípticos. Los usuarios del código elaborado no asumen, necesariamente, la misma experiencia contextual compartida, y por tanto su lengua debe ser más explícita, particularmente al tratarse de referencias de tipo personal. Esta diferencia entre códigos — uno dependiente del contexto y el otro libre de él— es de gran importancia pues más adelante le permite a Bernstein distinguir entre significado particularista y significado universalista.¹¹

El potencial de significado es mucho más alto en el lenguaje del código elaborado dadas sus características de libertad frente al contexto y de menor predictibilidad sintáctica. Sin embargo, estas características, a su vez, dependen, para su formulación en términos lingüísticos, de

la comunidad que emplea los diferentes códigos. Hay algunos factores sociales importantes a este respecto, como el grado y naturaleza de la solidaridad entre los miembros de un grupo social y cómo considera y define el mismo grupo el papel de un determinado individuo. Aquí nos encontramos ante la médula de la distinción entre los dos códigos lingüísticos según Bernstein: en el caso del código restringido el hablante se guía por cómo cada individuo se define y limita por el papel que desempeña dentro del grupo. En el caso del código elaborado, el hablante se guía por su visión de sí mismo y/o de la imagen que quiere proyectar a su grupo.

La opinión pesimista y generalizada de que una clase social habla un código determinado, desfigura las ideas de Bernstein y se opone a la evidencia teórica de que los niños poseen todas las estructuras esenciales de la lengua desde una edad sorprendentemente temprana. En otras palabras, para usar la diferencia que establece Chomsky entre competencia y ejecución, hemos de decir que los usuarios de un código limitado son competentes, poseen las estructuras necesarias, lo que está limitado en su ejecución. Esta aclaración se relaciona, desde luego, con los aspectos puramente gramaticales de la lengua del niño; no tiene nada que ver con la extensión de su vocabulario, por ejemplo, y sigue siendo cierto que *los niños que poseen las mismas estructuras gramaticales pueden hacer muy diferentes cosas con ellas.*

Esto nos hace pensar que, dadas estas premisas, debe ser posible, a través del proceso educativo, acercar a los niños de código restringido al código amplio.

Bernstein ha intentado, con cierto éxito, explicar cómo



los dos códigos son representativos de dos formas de pensar básicamente diferentes. El código restringido suele relacionarse con sistemas analíticos frecuentemente repetidos que operan a un bajo nivel de planeación, mientras que el código elaborado se ha asociado con un análisis muy individual, que siempre está en desarrollo y que se caracteriza por su planeación a largo plazo. Bernstein dice del código restringido que: "El rango rígido de posibilidades sintácticas conduce a una dificultad de expresar lingüísticamente la secuencia y el énfasis lógicos. La función de planeación verbal se ve reducida y esto frecuentemente crea mucha dislocación y disyunción en secuencias verbales largas. Los pensamientos se concatenan muchas veces como cuentas en un marco, más que según una secuencia planeada. La restricción en la planeación a menudo crea un alto grado de redundancia. Esto significa que puede haber mucha repetición de información, a través de secuencias que añaden muy poco a lo que ya se ha dado".¹²

De acuerdo con lo anterior podemos pensar que Bernstein está postulando la misma idea de Whorf de que la lengua estructura, en gran parte, la forma de pensar.¹³

"Para que un niño pueda tener éxito en su desarrollo escolar es de primordial importancia que posea un código elaborado, o cuando menos que se le oriente hacia él..."

"Cuando un niño es sensible al código elaborado, su experiencia escolar representa un *desarrollo* simbólico y

social; para el niño limitado a un código restringido, la experiencia escolar representa un cambio simbólico y social”.

Las investigaciones de Labov.

Acerca del nivel de desarrollo cognitivo, Lenneberg presenta evidencias impresionantes de que la falta de lengua no obstruye las habilidades cognitivas: “...la deficiencia de inteligencia no necesariamente implica la lengua; ni la ausencia de lengua, necesariamente disminuye las habilidades cognitivas. Por ejemplo, los niños congénitamente sordo-mudos en muchas partes del mundo no tienen virtualmente nada de lengua antes de recibir instrucción en la escuela. Cuando a estos pequeños de edad pre-escolar se les aplican tests no-verbales de formación de conceptos, su puntuación es tan alta como la de los niños de la misma edad que sí oyen”.¹⁵

Aparentemente el *cambio* social y simbólico al que se refiere el párrafo anterior implica que para tener éxito en la escuela, el niño de clase social baja debe romper la unidad psicológica entre su personalidad y la de su familia y su comunidad inmediata. Así pues, Bernstein afirma que la escuela contiene una tendencia a alienar a los niños de clase social baja de su identidad y de su realidad social. Como muchos de estos niños no están preparados para dicha alienación optan por separarse de la escuela y de la sociedad que considera la educación su valor máximo. A este fenómeno se podría atribuir, en muy buena parte el alto grado de deserción escolar entre los niños de clase baja.

No obstante todo lo anterior, sería un error simplificar tanto las ideas de Bernstein para concluir que estos niños tienen un *lenguaje restringido*, debemos pensar, más bien que lo único restringido es su código.

Halliday, propone una definición distinta del problema:

“Lo que la obra de Bernstein sugiere es que puede haber diferencias en la orientación relativa de los diferentes grupos sociales hacia las varias funciones de la lengua en ciertos contextos, así como en las distintas áreas de significado que pueden explorarse dentro de una función dada. Ahora bien, de ser así, cuando estas diferencias se manifiestan en los contextos importantes para el proceso de socialización, pueden tener un efecto profundo en el aprendizaje social del niño; y por lo tanto, en su respuesta a la educación; ya que incrustadas en el proceso educativo se encuentran un número de asunciones y prácticas que reflejan diferencialmente, no sólo los valores, sino también los patrones comunicativos y los estilos de aprendizaje de diferentes subculturas. Como lo ha hecho notar Bernstein, esto no sólo tiende a favorecer ciertas formas de aprendizaje sobre otras, sino que también crea, para ciertos niños, una continuidad cultural entre la casa y la escuela que a otros les es negada”.¹⁶

Labov¹⁷ ha examinado el lenguaje de los niños de clase baja, especialmente niños negros de Nueva York.

En un principio Labov inició sus investigaciones para impugnar las ideas de Bernstein sobre las relaciones entre la lengua de la clase media y la de la clase baja. Las

conclusiones a las que llegan Bernstein y sus colaboradores parecen implicar que el lenguaje de los niños de clase baja se desvía del de los de la clase media, o bien, que no llega a alcanzarlo. Esta idea conlleva un juicio de valor acerca de la ‘lengua estándar’, más que una comparación objetiva de dos sistemas diferentes que tienen ciertas características en común.

Labov se propuso descubrir cómo es el inglés no-estándar de los negros. Sus conclusiones son importantes para nuestros propósitos, pues descubrió que este dialecto tiene más similitudes que diferencias con el inglés estándar. Las diferencias que encontró se refieren más a la estructura superficial que a la profunda.

En segunda instancia Labov se dedicó a examinar dónde, por qué y en qué condiciones se emplea el dialecto no-estándar. Por ejemplo, encontró que los adolescentes negros utilizan su dialecto para transmitir una serie de funciones que podrían cubrirse con el dialecto estándar; pero que lo usan básicamente fuera de la escuela. Las investigaciones de Labov muestran que, en la mayoría de los casos, sus sujetos son capaces de manejar el inglés estándar, aun cuando, los maestros aseguran que en la escuela estos niños y adolescentes hablan poco y parecen emplear un lenguaje empobrecido. Sin embargo, encontró que en cierto sentido, estos chicos eran bastante sofisticados lingüísticamente y podían cambiar de código siempre que lo *deseaban*.

La contribución principal de Labov consiste en llamar la atención sobre la hipótesis de la ‘lengua diferente’. (vs.





la de la 'lengua deficiente'.) A través de la evidencia que ha recogido en sus investigaciones él no atribuye a esta hipótesis la falta de éxito en la escuela de los niños de clase baja.

Parece implicar que no ha encontrado suficiente evidencia para sugerir que la 'interferencia estructural' que originalmente se pensaba existía entre el dialecto de un niño negro y el dialecto estándar utilizado en la escuela, y en particular en los libros de lectura, es sólo un factor más de relativa importancia. En su opinión las diferencias lingüísticas no son lo suficientemente grandes o generalizadas como para explicar mediante ellas el analfabetismo masivo de los niños negros, por ejemplo.

Sin embargo, no se puede negar el hecho de que los niños procedentes de un ambiente sociocultural raquítico —clases bajas o proletarias— muestran niveles de aprovechamiento inferiores a los niños de la clase media. Aquí es interesante referirnos al postulado de Bernstein de que la lengua expresa el pensamiento y que la ausencia de la habilidad para planear y estructurar enunciados explícitos, sin necesidad de recurrir a la experiencia compartida con el interlocutor restringe la capacidad de manejar los conceptos abstractos y las relaciones que entre ellos se establecen en el mundo de la escuela primero, y de la vida académica más tarde.

No hay que olvidar tampoco, que el aparato escolar se encuentra en manos de los usuarios de un código amplio y que son ellos precisamente los que, por así decirlo, estable-

cen las "reglas del juego" para el niño que está en proceso de adquirir su educación básica.

La discusión anterior, manejada a muchos niveles en la actualidad, es elocuente en cuanto que evidencia la necesidad de emprender investigaciones a fondo, de carácter interdisciplinario, para descubrir cuál es la relación que existe entre la lengua y la escuela, y cómo optimizar los procesos educativos.

¹ Lenneberg, E.H. (ed.), *New directions in the study of language*, (Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1967), p. 78.

² Hymes, D.H., "On communicative competence", en: J.B. Pride and S. Holmes, (eds.), *Sociolinguistics*, (Harmondsworth: Penguin, 1972), p. 273.

³ Halliday, M.A.K., "Relevant models of language", en: *Educational Review*, (Londres, Núm. 22, 1969), p. 29.

⁴ Bernstein, B., "Códigos amplios y restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias", en Garvin J. y Lastra de Suárez, y. (eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, UNAM, (Lecturas universitarias 20) 1974, p. 369.

⁵ Bernstein, *Op. cit.* p. 361.

⁶ Bernstein, *Op. cit.* p. 361.

⁷ Fishman, J., "The sociology of language" en P.P. Giglioli, (ed.) *Language and social context*, Penguin, Londres, 1972.

⁸ Cf. J.W. Patrick Creber, *Lost for Words* Penguin, Londres, 1972. En esta obra se comentan ampliamente las dificultades del manejo inadecuado de la lengua, por parte tanto del niño como del maestro.

⁹ Bernstein, *Op. cit.* p. 365.

¹⁰ Creber, *Op. cit.* p. 32.

¹¹ Bernstein, B., "A socio-linguistic approach to social learning", en: *Class, codes and control*, vol. I, Theoretical studies towards a sociology of language, (Londres: Routledge % Kegan Paul, 1971), p. 134. (Artículo publicado originalmente en 1965).

¹² Bernstein, B., "A sociolinguistic approach...", *op. cit.*, p. 134.

¹³ La misma idea se postula en las teorías de Luria.

¹⁴ Bernstein, B., "A socio-linguistic approach...", *op. cit.*, p. 136.

¹⁵ Lenneberg, *Op. cit.* p. 80.

¹⁶ Halliday, M.A.K., "The functional basis of language", en: B. Bernstein (ed.), *Class, codes and control*, vol. III, Applied studies towards a sociology of language, (Londres: Routledge % Kegan Paul, 1973).

¹⁷ Labov, W., "The study of language in its social context", cap. 8 de: *Sociolinguistic patterns*, 3rd. printing, (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1975), pp. 183-259.

BIBLIOGRAFIA

Bernstein, B., "A socio-linguistic approach to social learning", en: *Class, codes and control*, vol. I, Theoretical studies towards a sociology of language, Londres: Routledge & Kegan Paul, 1971, pp. 138-164.

Bernstein, B., "Códigos amplios y restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias", en: J. Garvin y Y. Lastra de Suárez (eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, (Lecturas universitarias 20), México: UNAM, 1974.

Creber, J.W. Patrick, *Lost for words*, Harmondsworth: Penguin 1972.

Fishman, J.A., "The sociology of language", en: P.P. Giglioli (ed.), *Language and social context*, Harmondsworth: Penguin, 1972.

Halliday, M.A.K., "Relevant models of language" en: *Educational Review*, Núm. 22, Londres, 1969, pp. 26-37.

Halliday, M.A.K., "The functional basis of language", en: B. Bernstein (ed.), *Class, codes and control*, vol. III, Applied studies towards a sociology of language, Londres: Routledge & Kegan Paul, 1973, pp. 343-365.

Hymes, D.F., "On communicative competence", en: J.B. Pride % S. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin, 1972.

Labov, W., "The study of language in its social context", cap. 8 de: *Sociolinguistic patterns*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1975, pp. 183-259, 3rd. printing.

Lenneberg, E.H., (ed.), *New directions in the study of language* Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1976.



El pasado 7 de enero falleció el doctor Antonio Castro Leal, quien fuera rector de la Universidad, profesor distinguido de la Facultad de Filosofía y Letras y escritor reconocido por su importante labor literaria.

Entre sus muchas obras se encuentra este pequeño ensayo sobre Juan Ruiz de Alarcón, que la Revista de Filosofía y Letras publicó en el número 5, correspondiente a enero-marzo de 1942, y que ahora reproducimos a manera de un pequeño homenaje.