
La adquisición del lenguaje. Cuatro modelos teóricos

Yolanda Fernández Acevedo - Roxana Ortín - Hugo Saravia
Consejo de Investigación, Universidad Nacional de Salta

I. Introducción

La cuestión acerca de cómo un niño adquiere su lengua materna ha constituido, desde siempre, un enigma filosófico; en nuestro tiempo es también un difícil problema desde la psicología y desde la lingüística. Más precisamente, la psicolingüística, en gran medida se ha construido sobre aspectos más o menos relevantes de esta vieja pregunta.

¿Qué es lo que acontece cuando un niño aprende a hablar? Más propiamente: ¿qué es lo que queremos decir cuando decimos que un niño aprende a hablar? Todos, en algún momento, nos hemos visto sorprendidos, frente al espectáculo común y cotidiano, de un niño que comienza a adquirir el lenguaje. El niño, nacido *infans*, es decir carente de habla, en el transcurso de unos pocos años deviene un hablante nativo de una comunidad lingüística, sin que haya mediado enseñanza sistemática y consciente por parte de los adultos. Incluso sin acercarnos a la descripción chomskyana de la pobreza e insuficiencia de los estímulos que recibe el niño, podemos acordar que éstos nunca representan una muestra particularmente rica de la lengua materna. Los fragmentos de habla que han estimulado al infante, suelen caracterizarse por su irrelevancia, cuando no por pobreza, siendo a veces notoriamente escasos y de mala calidad. ¿Cómo, a pesar de esto, el niño ingresa en una lengua, de la que llegará a poseer una gramática completa, una sintaxis, una semántica y una pragmática? De la irrelevancia de éstos primeros estímulos informa el hecho de que, salvo en un mayor o menor

vocabulario, en una dotación léxica más o menos rica, estos no inciden en la apropiación de recursos gramaticales. El niño sometido a una sobreestimulación, o el niño con escasa y depauperada muestra lingüística, accederán ambos al dominio de una misma gramática. Con mayor o menor vocabulario, con una mejor o peor fonología, ser hablante nativo de una lengua consiste en la capacidad de manejo de estructuras gramaticales. Y éstas parecen adquirirse tanto en los casos de buena como de escasa estimulación.

Esta capacidad específicamente humana, la del lenguaje, parece entonces constituir un problema peculiarmente difícil. Describir y explicar esta adquisición implica, de hecho, resolver algunos complejos nudos conceptuales acerca de lo que podríamos llamar, en forma amplia, teorías y filosofías de la mente. No se escapa que, para elaborar respuestas en este resbaladizo terreno, habría que comenzar por desbrozar el enmarañado tejido de modelos que intentan brindar soluciones a las relaciones cuerpo-mente, revisando postulaciones acerca de estados, procesos y eventos mentales, o bien de situaciones conductuales que, con independencia o no de estos estados o sucesos mentales, intervengan en esta adquisición. Este trabajo persigue este propósito informativo-comparativo.

Una de las primeras teorías acerca de la adquisición del lenguaje proviene de San Agustín. El obispo de Hipona, en sus *Confesiones* (Cap. VIII), recuerda que, de infante, sólo podía con gemidos y diversos movimientos expresar sus deseos. Los mayores no le enseñaron a hablar con método y con orden: Agustín, relata cómo... «cuando éstos nombraban alguna cosa, fijábala yo en la memoria, y si al pronunciar de nuevo tal palabra movían el cuerpo hacia tal objeto, entendía y colegía que aquel objeto era el denominado con la palabra que pronunciaban, cuando lo querían mostrar». El precioso párrafo (citado, como sabemos, por Wittgenstein al comienzo de sus *Investigaciones Filosóficas*) propone toda una teoría sobre el lenguaje, y muy especialmente postula un modelo de adquisición de la lengua materna. Bruner (1990) supone que se trata de una teoría conductista, en la que el lenguaje aparece explicado en función de situaciones del tipo E-R, concediendo a la imitación y al refuerzo la posibilidad de ser los únicos medios por los que se asegura este aprendizaje, suponiendo que el mismo puede ser explicado como cualquier otro aprendizaje, por ejemplo el de sílabas sin sentido. Sin embargo a Bruner se le pasan por alto algunos detalles: para Agustín el lenguaje se «aprende» sobre un contexto, un trasfondo ya «lingüístico»: el niño, con sus gemidos y movimientos, configura un tejido de semiosis, en el que participan los mayores. A pesar de medios prelingüísticos, el infante provoca una situación comunicacional en la que puede expresar sus deseos y ser comprendido. Si recordamos otro texto agustiniano, *De magistro*, en donde elabora

Agustín su teoría de los signos, éstos sobrevienen sobre un fondo ya «lingüístico». Es cierto que se trata de aprendizajes que parecen responder al modelo del condicionamiento clásico (E-R). Pero, esta explicación aparece como superficial cuando observamos que, si bien parece describir este «aprendizaje» en función de conductas observables, en su complicado modelo también se incluye el de una «lingua mentis», lengua mental que ya posee el niño como un código interno previo a la adquisición del lenguaje. Así es como Wittgenstein dice que para Agustín parece que el niño ya posee un lenguaje, y éste es el que le permite aprender a hablar. Es decir, el niño se comporta como quien aprende una lengua extranjera, poseyendo ya una. Fodor, en *El lenguaje del pensamiento*, sabrá sacar partido de esta postulación de procesos internos y de código mental.

El modelo propuesto por Agustín no es entonces simple, como critica Bruner, sino complicado. Parece más cercano a un modelo protocognitvista, que un preanuncio del conductismo.

II. El programa de investigación conductista

El conductismo, ese «fantasma» que recorre los textos escolares cuando se discurre sobre teorías psicológicas, constituyó –sin duda– uno de los programas de investigación peor definido, abarcando en general una gran diversidad de encuadres y una multiplicidad y ambigüedad de significados. Esto no es una novedad en el ámbito de la psicología científica ya que la «oscuridad conceptual y confusión metodológica» de que hablara Wittgenstein parecen constituir una característica común. Definir con cierta precisión los alcances y límites de este programa, supone una tarea casi de reconstrucción teórica, por cuanto no parece fácil desmontar la prodigiosa relojería del conductismo, para articular en forma clara y definida cuáles son los soportes de su núcleo duro. ¿Qué es lo que constituye el centro de la argumentación conductista? ¿Cuál es ese «núcleo duro», al que parecen remitir la multiplicidad de significaciones que asumen sus descripciones comportamentales?

Al enfrentarnos con esta tarea, conviene distinguir, desde el «manifiesto conductista» inaugural de Watson, la identidad de este «fantasma». Si bien el conductismo psicológico aparece fundamentalmente caracterizado como una revuelta metodológica triunfante, cuya declamación de obsolescencia de la vieja batería de métodos subjetivistas e introspeccionistas de que disponía la psicología académica, le brinda una perspectiva nueva para presentar el objeto de la nueva ciencia encuadrado en los comportamientos observables, poco es lo que en la teoría sustenta esta discriminación metodológica. Su triunfo inmediato provie-

ne, asegura Pozo (1989), de la sintonía con el «espíritu de la época», el *zeitgeist* compartido por muchos investigadores de la tradición anglosajona. Al fundarlo sobre una herencia epistemológica propia, la del empirismo, el conductismo aparecía como el sucesor natural de toda una corriente de pensamiento con rasgos muy marcados e idiosincrásicos. A su vez, la robusta herencia del pragmatismo norteamericano inspiró decididamente su impulso revolucionario. La solución fue ofrecer una psicología objetiva y de neto encuadre ambientalista, que pudiera definirse como una ciencia empírica cuyo objeto era la conducta observable controlada por el ambiente. Para volver más contundentes algunos de sus argumentos básicos, el conductismo watsoniano no rehusa acudir al bagaje de experiencias de Pavlov: los reflejos condicionados ingresan en su núcleo teórico, llegando a constituir el paradigma experimental del naciente conductismo. Algunos suponen que esto constituye ya una cierta desviación del primer programa conductista, si bien su coincidencia en la gran mayoría de estos investigadores, hace suponer que la intención de Watson al aceptar este préstamo es justamente la de dotar de un lenguaje más preciso sus observaciones ambientales, que podían llegar a ser mejor definidos en términos de condicionamiento. Muy pronto, sin embargo, la consolidación de este modelo experimental, y sus consecuencias, llevarán a decisivas diferencias entre quienes sostienen como válido el modelo teórico conductista: habrá un conductismo «radical», que lleva sus argumentos experimentales hasta límites extremos, y se ve obligado a la negación de la conciencia; habrá también conductismos moderados, llamados «metodológicos», que no encuentran necesario negar la conciencia, sino que se contentan con asegurar, que, de existir, sería imposible estudiarla en forma objetiva, y por lo tanto renuncian a esta pretensión, al no contar con el bagaje de instrumentos teóricos adecuados.

El llamado neoconductismo aparece como una necesidad de establecer una teoría capaz de explicar las conductas observables en términos lógicamente satisfactorios. De ahí su dependencia del conductismo lógico. Compartía con estas teorías filosóficas el rechazo al dualismo, aunque su programa de investigación empírica no puede ser considerado idéntico a las formulaciones del conductismo filosófico. Recordemos que éste se basa, primordialmente, en el análisis del lenguaje, y por lo tanto busca investigar la semántica del vocabulario mentalista. La preocupación del conductismo lógico, según Bechtel (1988), es explicar el significado de los términos mentales como creencia, evitando usarlos como haciendo referencia a sustancia alguna. Lo que se busca es traducir términos que describen estados, procesos o eventos mentales, en términos que describen comportamientos. Skinner, entre otros, trató de ofrecer análisis conductistas de tér-

minos mentales. Desde este punto de vista, ambos conductismos rechazan la pretensión del cognitismo de explicar la conducta en función de procesos internos.

De alguna manera, cuando un cognitivista como Fodor (1975), discute el análisis de G. Ryle en el *locus* clásico del conductismo filosófico, *El concepto de lo mental* (1949), insistiendo en que la afirmación central de Ryle acerca de que la conducta pueda ser explicada en términos exclusivos de estímulo-respuesta, no desmiente que la conducta está determinada por, y se puede explicar desde el punto de vista de, los estados internos del organismo. Los argumentos en dirección contraria al tipo de reduccionismo conductista, se basan en gran parte en el argumento de que no sólo el lenguaje conductista es apto para describir y explicar conductas. O por lo menos no agota todo el campo disponible. Dentro de lo que podríamos llamar conductismo filosófico se puede situar el análisis que Wittgenstein llevó a cabo sobre el lenguaje ordinario. Discusiones tales como las del «lenguaje privado» iluminan sobre el modo en que el lenguaje puede engañarnos cuando la referencia debe buscarse en estados mentales tales como «dolor». Claro que estas investigaciones wittgensteinianas exceden con mucho las pretensiones de una mera justificación del conductismo. El argumento del lenguaje privado convoca un notable poder de disolución en filosofía. De alguna manera, si convenimos con él, implicaría la refutación del dualismo, y convertiría en un sin sentido el planteamiento de ciertas preguntas escépticas. También aquí estaríamos frente a la tentación y a la destrucción de los argumentos solipsistas. La refutación de la posibilidad de un lenguaje privado, es una de las tesis centrales de las Investigaciones filosóficas, cuando estudia la gramática de la palabra «dolor» dentro de lo que sería un lenguaje «privado» y lo que sería un lenguaje «público» y aprendido, con su gramática y sus reglas.

Para mostrar la imposibilidad de definición ostensiva en un lenguaje privado, Wittgenstein considera el caso de alguien que llevara un diario sobre la recurrencia de una sensación. Supongamos que esa persona escribiera «S» cada vez que tuviera esa sensación. Esto implicaría ya el dominio de un lenguaje público, para señalar esa sensación interna. No podría establecer una conexión referencial entre «S» y la sensación, si no poseyese ya un lenguaje. De lo contrario, nunca sabría si «S» estaba correctamente asignada a esa sensación. No habría criterio de corrección y nombrar presupone la posibilidad de nombrar correcta o incorrectamente.

El argumento de Wittgenstein vuelve de revés al argumento cartesiano. Descartes piensa que el conocimiento que yo tengo es el más seguro, el «yo pienso» es inatacable. Para Wittgenstein, el «yo pienso» debería gravitar sobre un len-

guaje público.

La inclusión de estas argumentaciones conductistas tiene por objeto mostrar la importancia de estas discusiones, para extender los presupuestos básicos del conductismo psicológico, haciendo notar sus dificultades, pero también la riqueza que muchos de sus confusos conceptos podrían adquirir en una discusión más profunda de la dimensión lingüística. Claro que el conductismo psicológico no exageró nunca sus pretensiones filosóficas. Más bien el lenguaje siempre constituyó un punto ciego en su trabajo teórico.

En el caso de la pretensión de Skinner de explicar la adquisición del lenguaje por medio de las leyes generales del aprendizaje, esto va a resultar particularmente interesante. Todo el aparato conceptual derivado de las experimentaciones clásicas skinnerianas van a tratar de sostener la causa de que aprender a hablar puede ser, primero descripto, y luego explicado, mediante todo el vocabulario y la sintaxis del modelo conductista. En el caso de una conducta tan compleja como la del lenguaje, la relación entre el comportamiento y los acontecimientos exteriores, podría asegurar que los estímulos y las respuestas guardan una conexión regular, cosa evidentemente difícil de aceptar cuanto a estimulación y respuesta lingüística nos referimos. No hay un comportamiento que siga regularmente a determinado estímulo. No es fácil predecir el comportamiento lingüístico. No hay comportamientos que aparezcan como funciones regulares de ciertos estímulos. La relación entre estímulo y respuesta es, en este caso, particularmente insatisfactoria. Sólo en casos muy simples podría advertirse una conexión regular «no trivial» entre el estímulo y la respuesta. Si examinamos el concepto de operante que utiliza Skinner, relativos a los modos de comportamiento en los que no es dable observar estímulos directos, por ejemplo: tirar de una palanca. Si el tirar de esta palanca da por resultado la obtención de alimento, entonces el operante aparece reforzado. Pero cuando Skinner intenta transferir estos conceptos a comportamiento lingüístico, es difícil precisar, como no sea en forma metafórica (como irónicamente sugiere Chomsky), el alcance de estos términos.

La conexión pretendida entre estímulo y respuesta aparece confusa. Cualquier estímulo (lingüístico o físico) podría desencadenar cualquier tipo de respuesta. Los conceptos pretendidamente científicos del conductismo muestran acá un límite muy borroso. Para Skinner, un nombre propio —por ejemplo— es una respuesta a determinada persona o cosa. Pero usamos este nombre tanto en presencia, como en ausencia de esta persona o cosa. Muchas veces no la hemos visto nunca, o sencillamente no posee existencia física. ¿Dónde encontrar aquí la conexión estímulo-respuesta?

Para Skinner la referencia (que él equipara a significado) no sería otra cosa

que la probabilidad de que un hablante pronuncie determinado nombre en presencia del estímulo correspondiente. Pero lo más interesante de Skinner se vincula a su explicación del comportamiento verbal en la adquisición del lenguaje. Siendo el comportamiento lingüístico algo que se refuerza mediante la mediación de otras personas, la imitación y el reforzamiento estarían dando cuenta de todo este aprendizaje. No se hace justicia en absoluto a los factores gramaticales. Las oraciones aparecen como series de palabras dotadas cada una de estímulo propio. La misma investigación empírica ha puesto en duda que la corrección de los adultos (reforzamiento) opere sobre la construcción gramatical de una oración. Los adultos corrigen la semántica (especialmente los valores de verdad de cada oración) y no su sintaxis. Ningún investigador behaviorista ha podido explicar cómo se adquiere entonces el conocimiento sintáctico. Pero recordemos que tampoco puede explicar el origen de los significados.

Si bien en su teoría sobre la adquisición del lenguaje en *Verbal behavior*, Skinner realiza un análisis minucioso de las relaciones causales del comportamiento verbal en términos de relaciones de control, la inclusión de nuevos conceptos –tales como los *mand*, petición que resulta reforzada por aparecer seguida de consecuencias, el *tact*, respuesta que consiste en nombrar, describir o referirse de algún modo a los objetos, los *echoic* respuesta ecoica, que consiste en la repetición del estímulo verbal– no logra, desde este nivel descriptivo, alcanzar a formar conceptos capaces de una explicación específica de este aprendizaje. En ningún momento se logra convalidar los complejos fenómenos sintácticos, semánticos, fonológicos e incluso pragmáticos de la adquisición de la lengua materna.

III. El programa de investigación de Chomsky

La Gramática Transformacional propuesta por Noam Chomsky se sostiene sobre la creatividad del lenguaje. En ese sentido, su empresa teórica se afirma en dos nociones: limitación y libertad como claves que permiten descifrar la estructura del entendimiento humano. Es tributario de la noción clásica del racionalismo, en cuanto es adversario a los ambientalistas de todo tipo (empiristas, asociacionistas, behavioristas o pragmatistas). Comparte con los racionalistas su presupuesto fundamental: no atribuir ninguna estructura intrínseca al entorno. La ley del orden proviene exclusivamente del interior. La realidad es apprehendida mediante estructuras innatas que posee el individuo y con las cuales codifica el entorno. Las leyes de este orden se conciben como relativas a la especie, invariables a través del tiempo, los individuos y la cultura.

La investigación chomskyana se orientará hacia un análisis detallado y profundo de la estructura interna de un sujeto universal, un «locutor ideal», a partir de datos empíricos recogidos y organizados bajo el dominio previo de abstracciones pertinentes. No niega que otros elementos inciden en el conocimiento y en el lenguaje (culturales, sociales, afectivos, etc.), pero es categórico al establecer la frontera entre lo que es determinante para resolver el problema y todo lo demás. El medio revela la estructura específica e innata de los individuos, pero de ningún modo podría modelar o imprimir dicha estructura desde sus propios esquemas. Los datos del entorno sólo actúan como desencadenantes.

Al punto de partida innatista se suma la hipótesis de que los procesos mentales son numerosos y diferentes entre sí. El investigador intenta aislar los distintos fenómenos con el propósito de anular la interacción, para posteriormente estudiar las estructuras de base con métodos específicos. Del análisis de la diferencia (cuantitativa y cualitativa) que existe entre el contenido de la experiencia lingüística del niño y el contenido de lo que resulta de su aprendizaje del lenguaje (competencia lingüística), se desprende esta cuestión: ¿cómo es posible que con una experiencia lingüística tan reducida se adquiera la competencia lingüística? La única explicación posible es la hipótesis de que el individuo mismo contribuye en gran medida a la estructura esquemática general. El secreto está en lo que el individuo aporta y esto hace referencia a algo biológicamente dado, inmodificable. En lo relativo al lenguaje la estructura innata provee al individuo de una gramática universal, que es un sistema generador de todas las posibles expresiones correctas en cualquier lengua determinada. La gramática es generativa, ya que propone estudiar los procesos por los cuales, en base a un número determinado de reglas, puede generarse un número infinito de oraciones, las que probablemente no hayan sido expresadas antes y, sin embargo, se pueden comprender sin dificultad. Las reglas son transformacionales, pues permiten el paso de estructuras profundas a estructuras superficiales.

Chomsky explica la razón de estos fenómenos lingüísticos: afirma que tanto la propiedad del lenguaje de permitir la construcción de infinidad de oraciones con pocos elementos, como el paso de las estructuras profundas a las superficiales, son «reglas universales», constituyentes esenciales de todas las lenguas naturales. Gramática universal se define de acuerdo a estas propiedades: existe la capacidad de especificar la estructura profunda y superficial de un orden de oraciones infinito, relacionando esas estructuras de manera adecuada y confiriendo una interpretación semántica y una fonética a la estructura superficial. La ley de transposición de estructuras profundas a estructuras superficiales es de carácter universal. También lo es la propiedad recursiva, según la cual puede

generarse, recurriendo a reglas muy simples, una clase infinita de estructuras profundas. El principio de aplicación cíclica (en el orden fonológico y sintáctico) y la condición de tachadura (por la cual el sujeto de una proposición insertada en otra principal, resulta tachado por efecto de la frase nominal más próxima de entre las que están fuera de la proposición insertada). También pueden considerarse reglas universales, las que probablemente constituyan bases esenciales de todas las lenguas naturales conocidas o posibles de existir. La constatación empírica puede además dar cuenta de la existencia de estructuras innatas; resulta obvio al considerar que diferentes hablantes de una misma lengua que poseen experiencias distintas y diverso grado de educación y adiestramiento, adquieren sin embargo gramáticas muy similares. Además puede constatarse la facilidad con que los hablantes se comunican y la correspondencia que se da entre ellos en lo que se refiere a la producción e interpretación de nuevas oraciones. Con respecto a la adquisición del lenguaje, se considera la existencia de un «estado inicial», determinado por las reglas de la gramática universal; este estado es invariable y propio de la especie. En esa gramática se inscriben determinadas subestructuras y principios generales de organización comunes a todas las lenguas. El niño, cuando nace, ya posee estas reglas, y en adelante, lo que recibirá del medio, serán datos y estímulos degradados y limitados. Estos datos actúan como desencadenantes de la aparición del lenguaje, ya que el niño debe confrontarlos con su conocimiento intrínseco y debe poder construir una gramática que dé cuenta de los datos lingüísticos que estén a su alcance. El individuo que adquiere una lengua debe seleccionar una hipótesis acerca de la lengua natural a la que pertenecen los datos de que dispone, y, si no se confirma la misma, debe elaborar otra hipótesis y buscar, entre las gramáticas posibles aquella que no esté en disconformidad con el uso de la lengua efectuado por los adultos de su medio. La importancia del entorno es fundamental en este caso ya que, dentro de una determinada comunidad lingüística, los niños que tienen experiencias muy distintas, construyen gramáticas semejantes, determinadas por los datos del medio que le son accesibles. Además el niño nunca comete ciertos errores, como cambiar el orden sintáctico de una frase por ejemplo: «fue perro de Juan el se» (por: «el perro de Juan se fue»). Tampoco construirá frases correctas desde el aspecto sintáctico pero incorrectas desde el punto de vista semántico. Por otra parte, la gramática universal es la representación de la «competencia intrínseca» que posee el sujeto. La competencia es el conocimiento tácito e inconsciente que tiene el hablante respecto de su propia lengua y esto le permite generar oraciones creativas. Es un sistema constituido por un conjunto de reglas que determinan la forma y el sentido interno de un número de oraciones potencialmente infinito. Esta compe-

tencia es y no es accesible a la observación externa. Por oposición a la competencia, se define la «actuación», que es el uso de la lengua en situaciones concretas. Si es accesible a la experiencia, y muestra solamente una parte de la competencia. La competencia también puede considerarse como la capacidad que posee un hablante/oyente idealizado para asociar sonidos y significados que están estrictamente relacionados con las reglas de su lengua. Tal sujeto es un «locutor ideal», un hablante universal y abstracto, que alcanzaría un estado «estacionario» cuando pudiera tener dominio sobre su lengua y haya interiorizado un sistema de reglas. Se postula un «hablante ideal», abstracto y de estados también abstractos desde la teoría de la gramática generativa, puesto que, para explicar la competencia, no se puede recurrir a un sujeto empírico determinado, ni solamente a datos reales que, si bien son muy importantes, no pueden dar cuenta de la totalidad. Se maneja la hipótesis de que este estado sería alcanzado por el hablante (ideal) en el curso de su desarrollo biológico, en la etapa de la pubertad. Este estado, además, resulta de un desarrollo neurónico y de una exposición adecuada a los datos lingüísticos que sean pertinentes.

La gramática representada en la mente es un sistema que organiza las propiedades fonéticas, sintácticas y semánticas de infinitas frases posibles. El niño conoce su lengua por la gramática que ha adquirido, y esa gramática es una representación de su competencia intrínseca. Al adquirir el lenguaje, el niño desarrolla sistemas de actuación, para poner en funcionamiento ese saber intrínseco y así elabora estrategias de producción y comprensión de frases.

La propuesta de Chomsky está en confrontación directa con explicaciones provenientes de la lingüística, la psicología, la biología, la neurobiología, la inteligencia artificial y la filosofía de la mente.

Las explicaciones relativas tanto a la naturaleza del núcleo fijo innato, como a su necesidad (lógica o factual) implican la adquisición de compromisos en el tratamiento de ciertos temas. Se hará referencia en particular, a sus consideraciones respecto a la identificación del lenguaje como un órgano, o una estructura innata altamente específica y a su concepción del aprendizaje en términos de maduración y selección de hipótesis adecuadas.

Por otra parte, Chomsky trata de hallar las propiedades de este «órgano mental», el lenguaje, que no pueden ser vinculadas de modo plausible a otros aspectos del desarrollo cognoscitivo, con el objeto de delimitar las estructuras lingüísticas propias de la especie humana. Aunque es evidente que el niño hace muchas cosas y desarrolla todo tipo de competencias que están en sincronía o que preceden inmediatamente a la aparición del lenguaje, ello no prueba que el lenguaje dependa de un modo o de otro de estas actividades.

Puede entonces conjeturarse que el desarrollo cognoscitivo no es un proceso «enriquecedor» sino que consiste en una especialización progresiva canalizada por el entorno. Para que una teoría del desarrollo del lenguaje y del conocimiento sea válida, no debe dar cuenta de una construcción progresiva a partir de características primeras, hacia estructuras cada vez más específicas. Para Chomsky una teoría del conocimiento y del lenguaje debe dar cuenta de la predisposición innata del organismo para seleccionar rápidamente y sin error una hipótesis actual y específica. El aprendizaje no es más que la aplicación del dispositivo correcto en el momento más oportuno. Los datos recibidos sólo sirven para probar los sistemas de filtraje altamente especializados que se encuentran ya incorporados. El aprendizaje no se postula ya como adquisición, es decir, como una operación realizada por el sujeto donde éste se apropia de estructuras nuevas a través de las experiencias sobre el entorno.

IV. El programa de investigación piagetiano

En el caso de la teoría de Jean Piaget, la epistemología genética aparece brindando una explicación en la que la adquisición de la lengua materna aparece claramente subordinada al marco de la adquisición de la función semiótica, función que, por otra parte, se encuentra encuadrada en el surgimiento de la capacidad representacional, que a su vez se explica en términos de un proceso general del conocimiento. Esto no debe confundirnos al extremo de suponer que la teoría de Piaget constituya una teoría del aprendizaje. Se trata, en este caso, de explicar el conocimiento humano, sobre la base del progreso de estructuras cognoscitivas generales, que para Piaget pueden formalizarse en términos de una lógica operacional. El proceso por el que el sujeto epistémico pasa de un nivel considerado inferior a un nivel superior de conocimiento, muestra que Piaget no se detiene, como psicólogo, en intentar precisar que cosa sea el conocimiento, sino cómo se establece el paso entre las distintas estructuras que podemos describir para señalar estos procesos. El conocimiento así logrado no constituye una mera copia o repetición «figurativa» de la realidad, sino que se trata de un proceso de construcción e invención. Piaget, desde una peculiar interpretación de procesos biológicos, tanto a nivel filogenético como ontogenético, supone que un organismo en un entorno realiza intercambios que van desde los necesarios para la vida, como los de materia y energía, hasta los de información, no directamente vinculados a la mera supervivencia, sino a la construcción de conocimiento.

El conocimiento es así tratado como una necesidad endógena que surge de los mismos organismos, una construcción de categorizaciones conceptuales que

estaría genéticamente dispuesta. Su particular concepto sobre genotipo y fenotipo, tiene que ver con esta necesidad de una apropiación lógica de una realidad que, en todos los casos, es reconstruida por el organismo. El conocimiento es así una construcción que abarca los procesos complementarios de acomodación y asimilación que podemos encontrar en todo el universo de lo vivo. No olvidemos que este constructivismo posee, en Piaget, un sólido respaldo empírico, ya que investigaciones sobre las condiciones de la construcción de la realidad a nivel ontogenético, son las que autorizan a suponer que, desde el organismo en un entorno –cuyas propiedades no se desligan de las acciones de este organismo sobre sí y sobre lo exterior–, se construye tanto el sujeto del conocimiento, como el objeto mismo, cumpliendo con construcciones tales como las de tiempo, espacio y causalidad. La negación enfática de condiciones o estructuras simplemente hereditarias, innatas o preformadas, concluye incluso en la negativa a aceptar esquemas a-priori. El constructivismo piagetiano señala que, si bien la realidad puede conjeturarse a partir de una resistencia desde el objeto, este mismo ya es, en cuanto objeto de conocimiento, una construcción. Esta tesis del constructivismo descansa sobre lo que podríamos denominar el «núcleo fuerte» de la teoría psicogenética, el interaccionismo, que formula la continuidad de la vida y del conocimiento. En esta tradición de investigación la continuidad de lo biológico con lo lógico, se expresa justamente en los procesos complementarios de acomodación y asimilación, que dejan así de constituir meros soportes de estricta raíz biológica, para convertirse en procesos responsables de toda adquisición cognoscitiva.

La equilibración, como resultante de una tendencia hacia el equilibrio entre estructuras de conocimiento, implica la aceptación de todo un complejo mecanismo de desequilibrios y conflictos que explican la dinámica permanente de los procesos cognitivos. El concepto de asimilación, que proviene de aceptar un término proveniente de la biología como adecuada metáfora para el ámbito del conocimiento, sugiere que la asimilación no es otra cosa que la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución, o ya acabadas. O sea que el sujeto epistémico que asimila, en realidad interpreta información que proviene del medio, en función de los esquemas o estructuras de conocimiento que tiene disponible. La categorización sería así un ejemplo de asimilación de un objeto a un esquema cognitivo. Aunque los estímulos fueran carentes de significado, el sujeto asimila ese estímulo a uno de sus esquemas o conceptos disponibles. El mundo aparece así despojado de significaciones, y somos nosotros quienes dotamos de sentido y significamos las cosas. Contrariamente, el mecanismo de la acomodación –también de procedencia biológica, ya que originariamente signifi-

caba la reacción de un organismo por el miedo ante un peligro— es la modificación de un esquema asimilador o de una estructura, modificación causada por los mismos elementos que se asimilan. Constituye a su vez una nueva asimilación, o reinterpretación de los datos, en función de la modificación de los propios esquemas. El progreso de las estructuras cognitivas se debe a una creciente tendencia hacia el equilibrio: el desequilibrio es una noción a tener en cuenta para entender por qué estos equilibrios nunca son permanentes, lo que configura una dinámica interna por la que el sujeto continuamente reinterpreta el mundo sobre las bases de estructuras que se automodifican.

Esta idea de automodificación tiene que ver con la condición de reversibilidad de estas estructuras, es decir la posibilidad lógica de construir y desconstruir permanentemente las estructuras. El sistema es así dinámico —no estático— y primordialmente lógico-matemático. La legalidad de estas estructuras, su orden de sucesión y jerarquía, constituyen la base sobre la que se explican los estadios, que no serían otra cosa que la secuencia necesaria y lógica de las estructuras del conocimiento humano. Estos conocimientos no son meros productos del «aprendizaje», sino... «la idea central es que estos no dependen de la sola experiencia de los objetos, ni de una programación innata preformada en el sujeto, sino de construcciones sucesivas...». ... «los mecanismos que se deben invocar sólo pueden ser los de regulaciones que desembocan no en formas estáticas de equilibrio sino en reequilibraciones que mejoran las estructuras anteriores». Piaget (1978). Estos procesos de equilibración no pueden reducirse ni a procesos de maduración ni a procesos de aprendizaje. La teoría de Piaget puede así resumirse como una serie de esquemas de asimilación ordenada genéticamente. Un esquema de asimilación puede ser muy elemental —sensorio-motriz—, o por el contrario, constituir todo un sistema lógico-formal. Estos progresos en las estructuras de conocimiento pueden ser caracterizados como una toma de conciencia progresiva con respecto a las cualidades de los objetos y con respecto a las operaciones o acciones virtuales que se aplican a estos objetos en un sistema de transformaciones.

La crítica al empirismo que aparece como básica en Piaget, no tiene que ver con una negación del papel de la investigación empírica. Se trata de la negativa a suponer que haya cualquier tipo de conocimiento que sólo pueda ser explicado acudiendo a la experiencia. No existe tal cosa como percepciones, estas no son otra cosa que estructuras modificadas por esquemas de acción resultantes de interacciones entre asimilación y acomodación. Todo conocimiento está así vinculado a la «acción», que configura los objetos de conocimiento a partir de procesos de asimilación y acomodación. Este proceso no es sino la prolongación de las diversas asimilaciones y acomodaciones biológicas, o sea la prolongación de

la adaptación. No hay adhesión sin más a los estímulos que recoge la experiencia, ya que todo este proceso señala que el conocimiento proviene de la interacción entre los esquemas del sujeto y excluye el suponer la existencia de «hechos puros» (en tanto que exteriores a la actividad del sujeto). Un estímulo sólo obra en presencia de un esquema.

La construcción de los estadios sucesivos se da entonces en función de una asimilación u operación nueva. Para Piaget, un caso interesante sería el del paso de la acción sensorio-motriz, a la capacidad de representación. La asimilación sensorio-motriz sólo consiste en la posibilidad de asimilar «objetos» a esquemas de acción, mientras que la asimilación representativa asimila unos «objetos» a otros. Un acto semejante implica la capacidad de evocar objetos en ausencia, el recuerdo de objetos no percibidos, y de aquí surge como un instrumento nuevo la función semiótica. La formación del símbolo en el niño, o sea la construcción de la función semiótica, implica, entre otras cosas, una serie ordenada jerárquicamente de asimilaciones que construyen estructuras novedosas de asimilación: imitaciones diferidas, juego simbólico, lenguaje gestual, sobre la base de indicios o señales que ya aparecen en el niño sensorio-motor. Cuando los significantes pueden ser disociados de los significados, comienza la función semiótica. Una autorregulación constante opera en el sentido de la construcción de novedades que tienden a una mejor organización y una mayor generalización: así se originan combinaciones que son clasificaciones de clasificaciones.

Una sucesión de construcciones no comporta un comienzo absoluto. Lo que no implica suponer estructuras o esquemas a-priori, innatos o preformados. Para Piaget, todas las posiciones que hacen hincapié en este tipo de estructuras, olvidan que la autorregulación, propia de las estructuras en general, es sobre todo importante a nivel orgánico. Si se define estructura como un ... «sistema de transformaciones que entraña unas leyes en cuanto sistema... y que se conserva y se enriquece por el mismo juego de las transformaciones...», no exige explicación más allá de sus fronteras. «Una estructura... se expresa entonces en virtud de caracteres de ... totalidad, transformación y autorregulación». Piaget (1974) La autorregulación, cuyo origen postula Piaget como orgánico, es común a los procesos biológicos y a los procesos mentales. La autorregulación es también eminentemente constructivista. Este núcleo fuerte del pensamiento piagetiano es lo que atraviesa su polémica con el innatismo. El núcleo fijo innato de Chomsky o de Lorenz, no necesariamente tendría que aparecer como innato. Podría explicarse igualmente como una construcción «necesaria», provista por autorregulaciones internas. Pero, ¿por qué las construcciones cognoscitivas devienen necesariamente? El equilibrio progresivo de los esquemas y estructuras cognos-

citivas, hace que su autorregulación culmine con un «cierre».

De todas maneras lo importante, para Piaget, es que el lenguaje no es el producto de un aprendizaje, en el sentido behaviorista del término. La asimilación genética que Piaget preconiza, hace que las construcciones cognoscitivas necesariamente han de autorregularse en estructuras cada vez más capaces de autoorganización, conservando el pasado sin dejar de incluir las novedades. Todo cuando haya que considerar de innato es lo que viene dándose en los esquemas sensomotrices, a los que habrá que añadir el resultado de coordinaciones y autorregulaciones de su propia aplicación.

En lo que se refiere a la adquisición del lenguaje, Piaget señala que las importantes modificaciones que surgen en el niño en el momento de esta adquisición, no son sólo privativas del lenguaje, ya que éste mismo no es sino el resultante de la aparición del pensamiento representacional, así como la creciente capacidad para operar con símbolos. Sobre esta estructura recientemente adquirida de la función semiótica, el niño comienza a operar con signos, (significantes arbitrarios y convencionales) que aparecen en un contexto interindividual, y que constituyen un sistema social, una representación colectiva. Piaget estudia como hacia el final de la inteligencia sensomotora, inteligencia sin representación, los primeros esquemas verbales se encuentran a medio camino entre lo que es un esquema sensoriomotor (más o menos adaptativo) y los esquemas simbólicos. La palabra casi se limita a traducir, en este nivel, la organización de esquemas que bien podrían pasarse sin ella. En este primer momento el lenguaje se traduce en un monólogo egocéntrico.

Este monólogo caracterizado por su individualidad, sostiene un pensamiento que no ha alcanzado el grado de generalidad de las clases, y aparece en el nivel del «preconcepto», una especie de individuo –tipo repetido, en un nivel de participación prelógica y no operacional. Piaget supone que no basta la aparición del lenguaje para sustituir la inteligencia sensorio motora por el pensamiento lógico. La institución colectiva del lenguaje es un factor importante en la socialización de las representaciones, pero la diferenciación entre significantes y significados es posible en la medida en que se superan estructuras «semilógicas» y se sustituyen por esquemas reversibles. El pensamiento egocéntrico se caracteriza por sus «centraciones», deformando, en función de un «punto de vista privilegiado» la reversibilidad de las operaciones. El lenguaje aquí no funciona en su nivel comunicacional, puesto que prescinde de un interlocutor, utilizándose el habla sólo como un acompañante de la actividad lúdica. La línea de desarrollo en las secuencias de los estadios indica entonces un progresivo despegue, «descentración» de lo egocéntrico hacia lo socializado. Este es el punto de la discusión con Vygotsky,

para quien la función del lenguaje es predominantemente social.

El modelo de adquisición del lenguaje comporta entonces para Piaget, la consideración de todo un conjunto de condiciones que, desde la inteligencia prelógica de la acción sensorial y motriz, constituye el pasaje de una lógica de acciones a una lógica conceptual. El surgimiento de la función semiótica se constituye alrededor del segundo año, siendo el lenguaje un caso especial de esta función. Se trata de un caso excepcionalmente importante en cuanto se trata de ingresar en un sistema socializado. Pero el lenguaje es sólo una parte de esta adquisición, que se traduce en la posibilidad de operar simbólicamente, siendo esta capacidad no sólo de tipo lingüístico, sino abarcadora de toda una posibilidad de distinguir entre significantes y significados.

Las condiciones del lenguaje forman parte de un conjunto más vasto de adquisiciones que llevan al niño desde la inteligencia sensorio motriz a la lógica formal.

Lo que aporta el niño en la adquisición del lenguaje no son capacidades específicamente lingüísticas; lo que aporta es una función más general, la capacidad representativa o simbólica, una función semiótica que se explica a partir de asimilaciones y acomodaciones que conducen a organizaciones autorreguladoras en un proceso de equilibración que llega hasta las estructuras necesarias del pensamiento lógico-matemático. La función semiótica va a concluir asegurando el empleo de signos colectivos, el lenguaje, que a su vez servirá luego a la expresión proposicional de los conceptos. Se trata en todo caso, no de una primacía de lo lingüístico, sino de una primacía de lo cognitivo.

V. Un nuevo programa: el de la pragmática

A partir de los años setenta, tanto en la filosofía del lenguaje como en la psicolingüística, surgió una nueva perspectiva que subrayó los aspectos comunicativos del lenguaje. La compleja conducta lingüística es así observada desde la consideración de un instrumento (el lenguaje) adecuado para regular y controlar los intercambios sociales. Desde ese momento, se entiende que aprender a hablar significa no sólo el conocimiento de una fonología, una sintaxis y una semántica, sino muy especialmente el conocimiento de cómo emplear todo un sistema de reglas de uso. De este modo se incorpora la pragmática a los estudios de la adquisición del lenguaje.

Si el lenguaje es comunicación, su uso comporta necesariamente una intención. Mediante el lenguaje queremos que nuestros interlocutores regulen sus comportamientos o bien reciban información sobre estados del mundo, en un contex-

to que es, a la vez, lingüístico y extralingüístico, y cuyo dominio comporta el conocimiento de cómo dialogar, o sea la forma en que nuestros interlocutores conozcan nuestra intención con el mínimo esfuerzo posible. Por eso aprender a hablar significa también anunciar la intención y compartir un tema.

De este modo se añaden a los prerequisites cognitivos, los prerequisites comunicacionales. De hecho, cuando el bebé comienza a hablar, se comporta como si ya supiera muchas cosas sobre el lenguaje.

El niño recién nacido no es una tabula rasa, y todo parece indicar que ya nace preparado para incorporarse a rutinas de intercambio social. Entre los adultos y el niño se establece lo que se ha llamado una «protoconversación», en la que los adultos interpretan los comportamientos infantiles como respondiendo a deseos, intenciones o sentimientos. Kaye (1986) supone que los adultos se comportan de acuerdo a guiones para las distintas situaciones interactivas, entre las que se da el sostenimiento mutuo de la mirada. Todo parece indicar una «intersubjetividad primaria» entre el niño y el adulto. En las primeras rutinas del neonato, el bebé y el niño comparten significados.

J. Bruner, en sus últimos trabajos sobre la adquisición del lenguaje, insiste en la necesidad de una «interpretación rica» en la que se vincule el uso lingüístico con el contexto comunicacional. Desde una admisión de los principios teóricos de John Austin, el énfasis va a recaer en el uso y la función. De ahí resulta su preocupación por desarrollar una «ontogénesis» de los actos de habla. En su interpretación, aparece que el niño tiene un acceso privilegiado al lenguaje, ya que su entrada en lo lingüístico está sistemáticamente arreglada por la comunidad de la que forma parte. Los niños, al intentar usar un lenguaje, hacen algo mucho más importante que simplemente dominar un código. Se trata de «negociar» procedimientos y significados en un ingreso al mundo social y cultural.

Contra los puntos de vista de los conductistas, que suponen para la adquisición del lenguaje un aprendizaje que se basa en las leyes universales de estos comportamientos, frente a los innatistas que conjeturan la necesidad de postular estructuras universales innatas de carácter gramatical, o bien frente a quienes, como Piaget, acreditan las relaciones del lenguaje con redes semánticas de una categorización de la realidad, Bruner va a intentar entender cómo funciona el lenguaje, cómo se hacen cosas con palabras, aunque sólo sea para atribuir significados. ¿Cómo aprende el niño a referirse y significar? Sólo adquiere el lenguaje en un espacio comunicacional. Es en este contexto en el que el habla adquiere sentido. Por lo tanto, decir que el niño adquiere el lenguaje, supone que es capaz de lograr efectivamente intercambios que aseguren el éxito de peticiones, indicaciones, promesas, etc., es decir que logre «hacer cosas con palabras».

Los tres aspectos del conocimiento gramatical que supone la adquisición de la lengua materna, implican que, para ser un «hablante nativo» de una comunidad lingüística, el niño debe dominar una sintaxis, una semántica, pero también una pragmática, que, obviamente, no se pueden adquirir una con independencia de la otra. Tampoco debemos olvidar que la adquisición del lenguaje comienza antes que el niño aprenda a hablar. Comienza cuando la diada madre-niño establece una estructura predecible de acción recíproca que se convierte en un trasfondo comunicacional en la que se construye una realidad compartida. Las transacciones que se originan en este contexto, son las que posibilitan la adquisición de una gramática, una forma de referir y de significar, una forma de realizar intenciones. Para Bruner, el niño no sólo necesita de un LAD (Dispositivo de Adquisición del Lenguaje, según Chomsky) sino también de un LASS (Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje). Este sistema sería el responsable del ingreso al lenguaje, lo que hace «funcionar el sistema».

La pregunta de Bruner «que es lo que predispone al ser humano a usar el lenguaje y a cambiar a través de su uso» (Bruner, 1986) se contesta suponiendo que existe, tal como lo planteaba Chomsky, una capacidad o estructura innata. «¿Por qué se usa el lenguaje?». La aptitud humana para el lenguaje es biológicamente innata pero cultural de acuerdo a las maneras en que se utiliza. El requerimiento al uso de instrumentos culturales estaría en la raíz del uso del lenguaje. La interpretación y la negación de las más primitivas y rutinarias transacciones lingüísticas, tiene que ver con los medios que permiten al niño ingresar en la cultura. Las habilidades cognitivas de los niños convierte la experiencia en estructuras con fines. Todo el comportamiento está guiado en la dirección de metas y fines, y la acción se orienta a lograr la mejor adecuación entre los medios y fines. En este rango se ubican las experiencias de tipo social y comunicativa que se orientan en la búsqueda de una invariabilidad del mundo, en la creación de estructuras lógicas que caracterizan la conducta operacional, tal como es descrita por Piaget.

Desde el comienzo existe, entonces, una necesidad de apelar a reglas «abstractas», y no es el lenguaje el único caso en que estas reglas se usan. No sólo en el lenguaje se establecen distinciones. El niño posee ya un conocimiento operativo del mundo, que le plantea objetivos semánticos. Presumiblemente, de esta semantización de la realidad, el niño pueda derivar hipótesis sintácticas: la sintaxis puede ser derivada de categorías no lingüísticas del conocimiento. «Las formas gramaticales pueden ser, entonces, las estructuras superficiales del lenguaje, dependiendo, para su adquisición, de una comprensión previa de los conceptos de acción semánticos profundos y aún protosemánticos». Bruner (1986).

El papel del conocimiento del mundo en la génesis de la adquisición del lenguaje, ocupa un lugar preponderante en las nuevas explicaciones en psicolingüística. La idea central es la de la comunicación: pedimos o indicamos, prometemos o amenazamos. De alguna manera Bruner, en su nuevo funcionalismo, sostiene una pragmática de ilustres antecedentes en las teorías del significado por el uso. Wittgenstein, pero también los aportes de Austin, figuran entre sus antecedentes más inmediatos. Esto es lo que hace poco necesario agotar sólo las respuestas de corte sintáctico (Chomsky), o las exclusivamente semánticas y lógicas (Piaget). La teoría muestra una continuidad entre los procesos de la comunicación prelingüística con la comunicación lingüística. Las situaciones prototípicas de la comunicación madre-hijo, por ejemplo, estarían codificadas en formas gramaticales alrededor de los dos años. Nombrar, por ejemplo, aparece primero en formatos indicativos y luego se transforma en formatos de petición.

De una manera un tanto semejante a Piaget, Bruner conjetura una nada trivial relación entre juego y lenguaje. Así como en Piaget el juego simbólico precede al ordenamiento de las estructuras cognoscitivas que aparecerán en los nuevos esquemas de acción que devendrán en esquemas de acción interiorizados, en Bruner, desde un signo distinto, es también el juego el que procede a establecer usos e intercambios que luego constituirán el fundamento de la función lingüística. En los juegos se da la primera oportunidad para el uso sistemático del lenguaje. Y además proveen la primera oportunidad de observar cómo se hacen cosas con palabras. Porque las palabras son, en el juego, ejecutivas. Por otra parte, Bruner señala acertadamente que cada uno de los juegos que realiza el niño, corresponden a una «forma de vida», según lo que Wittgenstein establece en las Investigaciones Filosóficas. Los juegos constituyen así un formato «idealizado», cerrado, autónomo. Se trata de un formato convencional, no natural, vinculado por un conjunto de reglas, que forman algo así como una «estructura profunda» que se lleva a la ejecución mediante un conjunto de reglas. El formato es, supone Bruner, el de un casi «tipo lenguaje». El juego es una protoconversación.

El dominio de la referencia lingüística, que aparece en el niño vinculado a rasgos conversacionales y contextuales, sugiere, según Bruner, entender que en la ontogénesis de los actos de habla aparece la deixis como fuente de la referencia. La llamada indicación pura, aparece tempranamente en los niños, señalando la investigación empírica su dependencia de los contextos y del entorno comunicacional de la madre y el niño. Otro tema que aparece como particularmente rico en este enfoque es una de las formas del uso del lenguaje, la petición. Pedimos información, cosas, servicios. La pragmática se ha ocupado de este tema, pero poco se sabe sobre la adquisición de la petición. Sin embargo, no es posible

negar su importancia en el curso de las negociaciones lingüísticas y en los procesos de socialización. En todo caso, la petición aparece contextualizada en formatos convencionales que se ajustan tanto a los requerimientos culturales como a los lingüísticos. De cualquier modo, Bruner señala que la adquisición del lenguaje en el niño, exige, para concretarse, de ciertas capacidades no meramente lingüísticas, tales como poder relacionar medios y fines, entender las relaciones interpersonales como situaciones transaccionales, un acierto sistemático en la organización de las experiencias y posibilidad de abstracción en la formación de reglas. Este sería el mínimo equipamiento mental que exige esta compleja adquisición. Sea de cualquier naturaleza la dotación general para el lenguaje, el niño tiene que aprender a usarlo. El uso del lenguaje sólo puede aprenderse usándolo. Y no olvidemos que las reglas de uso sólo aparecen vagamente especificadas en la gramática. La efectividad y oportunidad de los enunciados no depende sólo de reglas gramaticales. Según Bruner, aquí es donde al lado del LAD de Chomsky hay que pensar en un dispositivo de apoyo para esta adquisición. La situación del contexto conversacional es la que permite la aparición de formatos especializados, convencionalizados de acuerdo a pautas culturales que ofrecen normas conversacionales al estilo de las propuestas por Grice. De alguna manera queda claro que el ingreso del niño al lenguaje se encuentra indisolublemente unido al ingreso a una cultura. La cultura es justamente aquello que el niño adquiere cuando adquiere un lenguaje. El lenguaje, por tanto, no puede ser disociado de un contexto cultural.

VI. Modelos de explicación de la adquisición del lenguaje

Los modelos de explicación propuestos para la adquisición del lenguaje, parecen hasta aquí resumirse en algunos rasgos característicos que acreditan diferencias notables a la hora de establecer conclusiones, por más provisorias que éstas puedan ser. Los argumentos lógico-filosóficos, así como psicológicos, aparecen refrendados o refutados por argumentos puramente lingüísticos. Pero a su vez tantos éstos como los argumentos que se derivan de la investigación empírica resultan en todo caso insuficientes para lograr una explicación integradora, o, al menos de compromiso entre las distintas teorías. Evidentemente, la cuestión de que sea lo que sucede cuando un niño adquiere su lengua materna, obliga a postular mucho más que argumentaciones lingüísticas. En todos los sentidos, tales postulaciones no pueden menos que invocar teorías o filosofías de la mente, así como explicaciones gnoseológicas. La cuestión de que hace que un niño aprenda a hablar, parece una especie de piedra de toque entre teorías que aspiran a resol-

ver estas difíciles cuestiones. Una reseña de todo lo precedentemente expuesto en este trabajo podrían hacernos suponer a lo menos cuatro modelos teóricos que podrían articular explicaciones sobre este proceso.

La explicación conductista. En la descripción y explicación conductista, el aprender a hablar constituye un aprendizaje como cualquier otro, cuya descripción puede realizarse en un lenguaje de estímulos-respuestas observables, y en donde la imitación y el reforzamiento jugarían los papeles centrales. Si bien esta explicación alude sólo a lo comportamental, dejando fuera todo lo que no encaja en la observación del habla, puede sobre todo entenderse como una descripción ambientalista, sin interés por establecer distinciones propiamente lingüísticas. Al equiparar el aprendizaje de la lengua materna con el de sílabas sin sentido, los aspectos colectivos y sociales de las complejas interacciones intersubjetivas que provee el hecho mismo del lenguaje, quedan sin respuesta. Pero si el ambientalismo no alcanza para cubrir la evidencia de un código social, tampoco parece apta esta formulación para sostener intenciones del hablante. El modelo de caja negra, que prohíbe toda mención a estados, eventos o procesos mentales, muestra su dificultad en tanto el lenguaje resulta un soporte comunicacional entre sujetos. Por otra parte, si bien puede explicar cómo se obtiene la corrección semántica, no puede dar cuenta de la sintaxis dejando las complejas formas gramaticales fuera de cuestión. Desde un punto de vista estrictamente semántico, tampoco queda demasiado claro cuál es la contribución del organismo a la formación de conceptos, ni qué papel cumplen estos dispositivos en la red comunicacional. El modelo aparece así como escasamente capacitado para brindar algo más que descripciones de comportamientos.

El modelo innatista sintáctico. El modelo propuesto por Chomsky sostiene la teoría de fondo de los universales lingüísticos, lo que deriva en suponer una estructura endógena de naturaleza gramatical y de carácter universal. Esto supone la apelación a principios fuertemente innatistas, de corte nítidamente cartesiano, principios que explicarían la adquisición del lenguaje desde un dispositivo específicamente humano y de dotación genética. De alguna manera esto se soporta sobre argumentos estrictamente lingüísticos pero para cuyo entendimiento es necesario postular un modelo de mente, equipado a su vez por estructuras o formas hereditarias. La competencia, o sea el conocimiento tácito, universal e innato de la gramática, es de estructura fundamentalmente sintáctica. La competencia es aquello que explica la actuación del hablante, pero es en sí misma inaccesible a la experiencia. Este modelo «mentalista», cuyo núcleo duro es el innatismo, ha sido corroborado en parte por investigaciones de corte empírico y exclusivamente circunscriptos a lo lingüístico. El modelo permite satisfactorias

explicaciones en el área de la sintaxis, aunque no obtenga los mismos éxitos en los aspectos (algo descuidados) de lo semántico. Su escaso interés en los aspectos pragmáticos y comunicacionales ha dejado de lado la intersubjetividad de las relaciones lingüísticas y los actos de habla. Sin embargo en estos momentos la adhesión de la psicología cognitiva con sus puntos centrales la ha dotado de argumentos psicológicos de considerable peso.

El modelo semántico. La primacía de lo cognitivo sobre el lenguaje que propone la epistemología genética de Jean Piaget, podría ser denominado a los fines de este trabajo, como modelo semántico. Las interacciones que hacen que un organismo en su entorno construya las estructuras cognoscitivas de un sujeto, y al mismo tiempo la permanencia del objeto, espacio, tiempo y causalidad, son responsables de una progresiva lógica que configura la categorización de la realidad. El lenguaje se adquiere sobre la base de una capacidad representacional cuyo surgimiento, desde las acciones sensomotoras, presupone la construcción de la posibilidad de operar con símbolos, de distinguir entre significantes y significados, o sea de toda una función semiótica de la que el lenguaje es una parte privilegiada por el uso social y colectivo de signos arbitrarios y convencionales que suponen una cultura. Para Piaget el lenguaje no es capaz de definir por sí mismo a la especie humana; para poder emplear el lenguaje hay que construirlo, poseer una capacidad que lo sustente, y esta capacidad es de naturaleza cognoscitiva.

El modelo pragmático. Aprender a hablar no comporta sólo el conocimiento de reglas fonológicas, semánticas y sintácticas, sino también el conocimiento de cómo usarlas. Al incorporarse la pragmática a los estudios sobre la ontogénesis del lenguaje, la dimensión del uso va a aparecer vinculada a los aspectos comunicacionales e intencionales que subyacen al habla.

Mediante el lenguaje pretendemos que nuestros interlocutores tomen conciencia de nuestras intenciones: intentamos regular la conducta de otra persona, informar algo referido a nosotros mismos, o algo que nos afecta. Usamos el lenguaje en un contexto que es a la vez lingüístico y extralingüístico, en el que importa el conocimiento de cómo dialogar, de cómo lograr que el otro reconozca nuestras intenciones con el menor gasto de energía posible. El bebé desde que nace aparece incorporado a rutinas de intercambio social, una protoconversación en la que se refleja una intersubjetividad primaria entre el niño y el adulto. Bruner encuentra que estas interacciones comportan regulaciones comunicacionales, que se expresan en el juego. La relación entre el juego y la adquisición del lenguaje la sitúa en lo que denomina formatos de acción conjunta, en el que niños y adultos deben reconocer intenciones. Se pone en relación también con el juego el uso de

mecanismos deícticos y la presuposición de que los interlocutores se están refiriendo a un contenido idéntico que se da como supuesto.

Al analizar estos distintos modelos, podemos muy bien suponer la posibilidad de convergencias o bien de diferencias irreconciliables. Sin duda la psicolingüística, como ciencia, ha aprovechado estos distintos encuadres para el estudio pormenorizado de ciertos aspectos parciales, pero desde una filosofía del lenguaje, la cuestión bien puede ser algo más complicada. ¿Con que nos compromete cada modelo, qué problemas resuelve, y cuáles deja afuera? ¿Con qué teoría o modelo de lo mental nos vinculamos al aceptar determinada explicación de la adquisición del lenguaje?

Desde luego que un modelo conductista resulta apto sólo para un nivel puramente descriptivo y taxonómico, en el que toda referencia a procesos mentales queda fuera de cuestión. El habla es una conducta, observable externamente y pasible de registro como cualquier otra conducta. Utilizando el léxico comportamental, es posible describir las conductas verbales. La misma adquisición del lenguaje, podrá ser íntegramente traducida en términos de E-R, es decir utilizando el bagaje de instrumentos teóricos de que dispone la teoría del aprendizaje más radicalmente conductista. La imitación y el refuerzo aparecen como datos privilegiados para esta adquisición. Curiosamente, aunque esta teoría deja fuera considerables cuestiones, entre ellas las puramente lingüísticas (no brinda explicación sobre los componentes especialmente lingüísticos del lenguaje) su aparente científicidad y su reduccionismo de la adquisición del lenguaje a un simple aprendizaje, apareció por largo tiempo como una explicación hegemónica del aprender a hablar. Incluso algunas explicaciones (como la de Agustín parecieron susceptibles de ser volcadas en este molde.

La insatisfacción que provoca este modelo tiene que ver con el hecho de que argumentos que provienen de la lingüística, así como argumentos psicológicos, suponen un reduccionismo excesivo al no interesarse por aspectos mentales, pero tampoco por la dimensión del uso, al no poder dar cuenta de intenciones ni contexto comunicacional, ya que el ambiente de los conductistas no hace justicia a las interacciones sociales y culturales.

El modelo innatista-sintáctico a que hemos hecho referencia, aparece en principio como una sólida refutación de una teoría general del aprendizaje que pretenda explicar por condicionantes externos cuestiones tales como la adquisición de las estructuras sintácticas. El hecho de que tales estructuras no puedan resultar de aprendizajes observables en términos de E-R, brinda argumentos a una apelación innatista que, bajo la advocación cartesiana, deduce la necesidad de postular un modelo de mente equipada con una dotación gramatical universal.

Este dispositivo, que explicaría la especificidad humana del lenguaje, considera la adquisición de la gramática de la lengua materna en la confluencia de una gramática universal con los estímulos correspondientes a una lengua, que actuarían como desencadenantes para la adquisición de las estructuras gramaticales de esa determinada lengua. La creatividad del lenguaje, frente a la paradójica escasez de estímulos ambientales, es otro argumento fuerte para rechazar, no sólo teorías del aprendizaje de tipo conductista, sino también explicaciones basadas en construcciones que no se realizan sobre la base de núcleos a-priori, preformados o innatos. Es cierto que esta teoría aparece como poseyendo argumentaciones lógicamente irrefutables, sobre todo en el plano estrictamente lingüístico-gramatical. Pero quizá su interés por brindar explicaciones a nivel sintáctico, hace aparecer como poco cuidada su contribución a la semántica. Si es posible apelar a lo innato para estructuras sintácticas, no parece tan fácil hacerlo con temas tales como la formación de conceptos. Como bien ironiza Putnam en la reunión del coloquio de Royaumont (1975), es difícil suponer que conceptos tales como «carburador» puedan ser innatos. Es cierto que la psicología cognitiva ha encontrado contraargumentaciones sólidas (Fodor, 1975) al replicar que no se puede desde estructuras lógicas débiles, adquirir una lógica más poderosa. Este ataque al núcleo mismo del constructivismo piagetiano no parece demasiado convincente en esta enfática reducción de todo conocimiento a un núcleo innato.

La posición piagetiana, al hacer justicia a lo cognitivo, desde una epistemología genética que pretende brindar la forma de cómo es posible la adquisición de conocimientos, apelando a una interacción constructivista en la que organismo y entorno se convierten en objeto y sujeto del conocimiento, reduce la importancia de lo estrictamente lingüístico, que queda supeditado al marco general de una función semiótica, de la que el lenguaje es sólo una parte, y que se explica sobre todo por las sucesivas y jerárquicamente ordenadas estructuras del conocimiento. Aparece así un modelo que hemos llamado semántico. Pero este modelo no explica las particularidades sintácticas.

Un problema común a ambos modelos –que sin demasiada violencia podríamos hacer aparecer como complementarios, dejando de lado la cuestión irreductible del núcleo fijo y de su innatismo– es que ninguno de los dos brinda explicaciones sobre la dimensión del uso. Lo comunicacional no aparece como un aspecto relevante de lo lingüístico, y por tanto las interacciones conversacionales e intersubjetivas no son resueltas.

El modelo pragmático, por otra parte, no asume compromiso alguno con algunos aspectos relevantes de lo sintáctico y lo semántico, al partir de un con-

texto comunicacional en el que la interacción dialógica asume el papel protagónico. Sin embargo, no sería una empresa demasiado difícil suponer que una teoría de este tipo (que consiste sobre todo en dotar al ambiente de constituyentes sociales y culturales, convirtiéndolo en un complejo intersubjetivo donde la intencionalidad de los individuos crea un trasfondo de semiosis tanto lingüísticas como comportamentales) pudiera llegar a acuerdos con modelos como el de Chomsky o el de Piaget. No olvidemos que estos tres modelos convergen en la crítica al reduccionismo conductista, y acordarían con principios de la psicología cognitivista.

La cuestión del innatismo o constructivismo aparece como una dificultad agregada. Aún si acordamos con las tesis constructivistas, es difícil no apelar a la dotación innata cuando suponemos que, si bien sujeto y objeto puedan ser íntegramente constructos, éstos revelan una especificidad biológica que no puede desdeñarse. Y esta especificidad bien puede ser argumentada como dotación genética.

VII. A modo de conclusión

El estudio de la adquisición de la lengua materna se ha revelado como una especie de campo de pruebas para estudiar argumentaciones rivales de una amplia gama de cuestiones vinculadas a la lingüística, la psicología, la filosofía del lenguaje y la filosofía de la mente. La relevancia de esta cuestión hace también complicado enunciar conclusiones con pretensiones definitivas.

En el estado actual de la cuestión, es posible asegurar un ámbito de convergencia en las principales teorías. Es verdad que esta convergencia no puede ser nada más que parcial, por cuanto subsisten cuestiones que pareciera complicado pretender puedan ser resueltas, a lo menos contando con el bagaje teórico de que disponemos. Sin embargo, aparece como un camino interesante el de no cerrar la discusión a la problemática de la categorización de la realidad, que hace necesario una investigación sobre la formación de conceptos. La atención de esta cuestión aparece como de indudable interés, ya que sólo una respuesta a ella permitiría revolver —o disolver— la aparentemente insoluble querrela entre lo innato y lo que es producto de construcciones.

Bibliografía

- BRUNER, J. 1986. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
———. 1989. *Acción, pensamiento, lenguaje*. Madrid: Alianza, Psicología.

- . 1990. *El habla del niño*. Buenos Aires: Paidós.
- BRUNER, J.; HASTE, H. 1990. *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- CHOMSKY, N. 1974. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- . 1984. *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Planeta, Agostini.
- . 1984. *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona: Planeta, Agostini.
- CHOMSKY et al. (Elders, comp.). 1981. *La filosofía y los problemas actuales*. España: Ed. Fundamentos.
- CHOMSKY-PIAGET (Piatelli; Palmarini, comp.). 1983. *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*. Barcelona: Crítica, Grijalbo.
- FODOR, J. 1989. *El lenguaje del pensamiento*. Madrid: Alianza.
- MILLER, G. 1989. *Lenguaje y habla*. Madrid: Alianza Psicología.
- PIAGET, J. 1962. *Introducción a la psicolingüística*. Buenos Aires: Proteo.
- . 1974. *Biología y conocimiento*. México: Siglo XXI.
- . 1978. *Psicología de de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique, Hormé.
- . 1986. *La formación del símbolo en el niño*. México: F. C. E.
- POZO, I. 1989. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- RICHELLE, M. 1975. *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Herder.
- RYLE, G. 1949. *El concepto de lo mental*. Barcelona: Labor.
- SKINNER, B. F. 1957. *Verbal Behavior*. Nueva York.
- SLOBIN, D. I. 1987. *Introducción a la psicolingüística*. México: Paidós.