

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

*"Aprender es descubrir lo que ya sabes.
Hacer es demostrar que lo sabes.
Enseñar es recordarles a otros que ellos lo saben tan bien como tú.
Todos ustedes son aprendices, hacedores, maestros."*

Richard Bach



REFERENCIA:

Wells, Gordon (2001). **Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación.** Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

APORTACIONES COMPLEMENTARIAS DE HALLIDAY Y DE VYGOTSKY A UNA «TEORÍA DEL APRENDIZAJE BASADA EN EL LENGUAJE»*

Cuando los niños aprenden el lenguaje, no se limitan a realizar un tipo de aprendizaje de entre muchos; lo que hacen es aprender los fundamentos del propio aprendizaje. La característica distintiva del aprendizaje humano es que se trata de un proceso de construcción de significados: un proceso semiótico; y la forma prototípica de la semiótica humana es el lenguaje. De ahí que la ontogenia del lenguaje sea al mismo tiempo la ontogenia del aprendizaje.

Halliday, 1993a, pág. 93

Con esta afirmación tan audaz abre Halliday el artículo «Towards a language-based theory of learning» (en adelante, LTL), en el que condensa las conclusiones de toda una vida de trabajo dedicada al estudio del lenguaje y de su desarrollo (Halliday, 1993a). Cuando la leí, me recordó muchísimo otras afirmaciones similares de Vygotsky sobre el papel del lenguaje y de otros «instrumentos psicológicos» en el desarrollo intelectual. El objetivo de este capítulo es demostrar la compatibilidad entre estas dos teorías del desarrollo humano basadas en el lenguaje con el fin de crear un marco teórico dentro del cual poder considerar el papel fundamental del discurso lingüístico en el aprendizaje y la enseñanza.

Objetivos a largo plazo y elección de un enfoque genético

Es indudable que tanto Vygotsky como Halliday han hecho contribuciones importantísimas a sus respectivas disciplinas; Vygotsky, en la psicología y Halliday, en la lingüística. Sin embargo, a causa de la amplitud de sus concepciones, las repercusiones de su trabajo han llegado mucho más allá de esas disciplinas «originales», destacando sobre todo en el campo de la educación. En realidad, los dos dedicaron una cantidad considerable de energía a aplicar sus ideas teóricas en el terreno de la práctica con el fin de mejorar la calidad de la experiencia educativa de los niños. Vygotsky dedicó gran parte de su vida profesional a la educación de los retrasados mentales y algunas de sus ideas más importantes sobre la relación entre la enseñanza y el aprendizaje se desarrollaron a partir de sus investigaciones

* «The complementary contributions of Halliday and Vygotsky to a "Language-based Theory of Learning"», *Linguistics and Education*, 6 (1) Greenwich, CT, Ablex Publishing Company, 1994, págs. 41-90.

en el Laboratorio de Psicología para la Infancia Anormal, que fundó en Moscú en 1925 (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1985).

Halliday también ha intervenido de una manera continuada en la educación, tanto en el Nuffield Programme in Linguistics and English Teaching del University College de Londres, entre 1964 y 1971, como en sus múltiples colaboraciones con educadores de Australia (Hasan y Martin, 1989). Sin embargo, en los dos casos, el trabajo que probablemente ha tenido más impacto educativo a largo plazo, mediante su influencia en el pensamiento de enseñantes y formadores de enseñantes, han sido sus estudios sobre el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje. También en los dos casos la realización de esta investigación formaba parte de un programa más amplio en el que la adopción de un enfoque «genético» se consideraba imprescindible desde el punto de vista metodológico.

En el caso de Vygotsky, su trabajo sobre el pensamiento y el habla formaba parte de un esfuerzo global, realizado durante los años que siguieron a la Revolución rusa de 1917, para dotar a la psicología de una base teórica más adecuada, basada en parte en principios marxistas. Un requisito esencial para esta empresa era la creación de una metodología adecuada para el estudio del desarrollo humano y, en particular, del desarrollo de lo que Vygotsky llamaba «funciones mentales superiores». Gran parte de este trabajo se llevó a cabo mediante escritos de una naturaleza teórica y algo polémica porque discrepaba de lo que consideraba eran insuficiencias de la investigación de otros autores. En este contexto formuló lo que él denominaba método genético:

En la psicología asociacionista y en la psicología introspectiva, el análisis es, en esencia, una descripción, no una explicación tal como la entendemos. La simple descripción no revela las verdaderas relaciones causales-dinámicas que subyacen a los fenómenos.

K. Lewin contrasta el análisis fenomenológico, que se basa en los rasgos externos (fenotipos), con lo que él llama análisis genotípico, donde un fenómeno se explica en función de su origen en lugar de su apariencia exterior... Siguiendo a Lewin, podemos aplicar esta distinción entre los puntos de vista fenotípico (descriptivo) y genotípico (explicativo) de la psicología. Por estudio evolutivo de un problema entiendo el descubrimiento de su génesis, su base dinámica causal. Por fenotípico entiendo el análisis que empieza directamente con los rasgos y las manifestaciones actuales de un objeto (1978, pág. 62).

El estudio empírico de Vygotsky sobre el desarrollo de los conceptos que se presenta en el capítulo 5 de *Thinking and Speech* (1987) es un ejemplo de su aplicación del método genético. Sin embargo, el estudio de las funciones mentales durante el desarrollo individual (ontogenia) no es el único ámbito en el que se puede aplicar este enfoque. En realidad, Vygotsky especifica cuatro ámbitos en los que es necesario adoptar un enfoque genético para obtener una explicación adecuada de los procesos mentales humanos. Estos ámbitos son la filogenia (el desa-

rollo evolutivo de la especie humana), la historia sociocultural (el desarrollo en el tiempo de una cultura dada), la ontogenia (el desarrollo durante la vida de un individuo) y la microgénesis (el desarrollo producido durante unas interacciones concretas en unos contextos socioculturales específicos y que son el resultado de ellas). Los trabajos más recientes de la tradición vygotskyana han abarcado todos estos ámbitos, aunque se ha puesto un énfasis especial en el análisis del desarrollo ontogenético y microgenético.

Con todo, y como destacan Wertsch y Tulviste (1992) en su estudio de las aportaciones de Vygotsky a la psicología evolutiva, Vygotsky no decía que el desarrollo en cada uno de estos ámbitos fuera una simple recapitulación de los precedentes; para él, cada uno tiene sus propios principios explicativos:

El empleo y la «invención» de instrumentos en los homínidos corona el desarrollo orgánico de la conducta en la evolución y prepara el terreno para una transición en la que todo el desarrollo tiene lugar a lo largo de nuevos caminos. Crea los requisitos psicológicos básicos para el desarrollo histórico de la conducta. El trabajo y el desarrollo asociado del habla humana y otros signos psicológicos con que los primitivos intentan dominar su conducta indican el principio del genuino desarrollo cultural o histórico de la conducta. Por último, en el desarrollo del niño, junto con los procesos orgánicos de crecimiento y maduración, se distingue claramente otra línea de desarrollo: el crecimiento cultural de la conducta. Se basa en el dominio de dispositivos y medios culturales de conducta y pensamiento (Vygotsky y Luria, 1930, págs. 3-4, citado en Wertsch y Tulviste, 1992, pág. 55; cursiva en el original).

No obstante, y a pesar de las diferencias de sustancia entre estos ámbitos, la razón para adoptar un enfoque genético sigue siendo la misma: en cualquier ámbito, el estado actual sólo se puede comprender estudiando las fases o etapas de desarrollo que lo han precedido. En gran medida, influyeron las mismas razones en la decisión de Halliday de abordar su estudio del desarrollo del lenguaje desde una perspectiva ontogenética. Sin embargo, desde el punto de vista de sus objetivos globales como lingüista, el enfoque genético sirve para algo más. Podemos encontrar una formulación de este otro objetivo en un debate con Herman Parret (Parret, 1974):

Cuando investigamos la naturaleza del sistema lingüístico observando la relación mutua que mantienen dentro del sistema [las] opciones que elige el hablante, vemos que, a su vez, esta estructura interna está determinada por las funciones para las que se emplea el lenguaje. [...] Luego tenemos que dar un paso más y preguntarnos cómo es que el sistema lingüístico ha evolucionado de esta manera, porque, como hemos visto, los componentes funcionales abstractos son distintos —aunque relacionados— del conjunto de usos concretos del lenguaje que realmente encontramos en una situación dada. La mejor manera de abordar esto es hacerlo mediante estudios del desarrollo del lenguaje, estudiando cómo aprende el niño el sistema lingüístico (reproducido en Halliday, 1978, págs. 52-53).

Por lo tanto, el interés de Halliday en la ontogenia se debe, en parte, a la luz que puede arrojar sobre el desarrollo filogenético del lenguaje humano en general, como ilustra el fenómeno histórico y cultural particular de la lengua inglesa. A este respecto, Halliday sigue una dirección opuesta a la de Vygotsky. Si el objetivo final de Vygotsky es una explicación del funcionamiento mental individual, se podría decir que el de Halliday ha sido la naturaleza y la organización del lenguaje como recurso para la vida en sociedad del ser humano.

Y es esta preocupación por la contribución del lenguaje a la vida en sociedad lo que proporciona el principio organizador en función del cual se puede comprender mejor el programa más amplio de Halliday. En consecuencia, hasta cierto punto su postura genética también forma parte de su intento más general de rectificar el desequilibrio que observa en muchos trabajos lingüísticos recientes, donde el interés en una «competencia lingüística» idealizada, ahistórica y acultural ha conducido a desatender lo que las personas dicen realmente y los usos del lenguaje en situaciones reales. En cambio, la teoría lingüística que han desarrollado Halliday y sus colegas tiene una orientación esencialmente social y funcional. Al tratar el lenguaje a la vez como sistema y recurso, como código y conducta, el objetivo de Halliday es explicar, dentro de cualquier comunidad cultural y lingüística particular, qué pueden querer decir las personas y cómo emplean sus recursos lingüísticos para hacerlo.

Lenguaje y actividad social

Así pues, tanto para Vygotsky como para Halliday el lenguaje es una «invención» humana que se emplea como un medio para lograr los objetivos de la vida en sociedad. Y, para los dos, la mejor manera de comprenderlo es adoptar un enfoque genético para estudiar las maneras en que actúa como una herramienta en las situaciones en las que se emplea.

Vygotsky y su concepción del lenguaje como instrumento semiótico

Vygotsky desarrolla esta idea en función de la mediación semiótica, basándose en una analogía con la función mediadora de los instrumentos materiales en la actividad humana. Como observa Cole (1993) al explicar las ideas de Vygotsky sobre esta cuestión, todos los instrumentos tienen una naturaleza dual como artefactos: son al mismo tiempo materiales e ideales y, en consecuencia, exigen de sus usuarios una actividad física e intelectual:

Son ideales porque contienen en una forma codificada las interacciones de las que previamente formaban parte y en las que median en el presente (por ejemplo, la estructura de un lápiz lleva en su interior la historia de ciertas formas de escritura). Son

materiales porque se encarnan en artefactos materiales. Este principio se aplica por igual independientemente de que consideremos el lenguaje/habla o las formas normalmente más observadas de artefactos como las mesas y los cuchillos que constituyen la cultura material. Lo que diferencia una palabra, como por ejemplo «lenguaje», de, digamos, una mesa, es la prominencia relativa de sus aspectos materiales e ideales. No existe ninguna palabra aparte de su concreción material (como una configuración de ondas sonoras, de movimientos de la mano o en forma de escritura o como una actividad neuronal), mientras que cada mesa encarna un orden impuesto por seres humanos pensantes (pág. 249).

El interés de Vygotsky se centraba en el efecto transformador de introducir instrumentos en la relación entre el ser humano y su entorno y, en particular, en el efecto de los signos empleados como instrumentos psicológicos para mediar en la actividad mental: «Al estar incluido en el proceso de la conducta, el instrumento psicológico altera por completo el flujo y la estructura de las funciones mentales. Y lo hace determinando la estructura de un nuevo acto instrumental, de la misma manera que un instrumento técnico altera el proceso de una adaptación natural determinando la forma de las operaciones de trabajo» (1981, pág. 137). Vygotsky identificó una variedad de instrumentos basados en signos que funcionan de esta manera —diversos sistemas de numeración, técnicas mnemónicas, obras de arte—, pero el que indudablemente tenía para él la máxima importancia, el «instrumento de instrumentos», era el lenguaje, porque el lenguaje no sólo funciona como un mediador de la actividad social, permitiendo que los participantes planifiquen, coordinen y revisen sus acciones mediante el habla externa: además, como medio en el que esas actividades se representan simbólicamente, también proporciona el instrumento que media en las actividades mentales asociadas en el discurso interno del habla interior (Vygotsky, 1987).

En realidad, lo que más interesaba a Vygotsky era el habla interna (como veremos más adelante) y sus orígenes en el habla social que acompañaba las actividades de resolución de varios tipos de problemas en situaciones de interacción cara a cara. Por esta razón, aparte de sus afirmaciones generales sobre la relación entre el lenguaje y la cultura, Vygotsky tiene más bien poco que decir sobre el papel que desempeña la mediación semiótica, en cada encuentro social, tanto en concretar la cultura como en su recreación y modificación.

Halliday y su concepción del lenguaje como semiótica social

Esta laguna ha sido rellenada ampliamente por Halliday, quien ha dedicado gran parte de su carrera a explorar esta relación recíproca entre el lenguaje y la cultura, aunque esto sólo se insinúa en LTL. Para apreciar mejor el alcance de su trabajo desde esta perspectiva, es necesario leer algunos de los otros artículos a los

que se hace referencia en LTL. Una fuente especialmente útil es la colección publicada con el título *Language as Social Semiotic* (1978). El siguiente pasaje, tomado de la introducción de Halliday a esa colección, servirá para dar una idea de su concepción global de este campo:

Una realidad social (o una «cultura») es en sí misma un edificio de significados: un constructo semiótico. Desde esta perspectiva, el lenguaje es uno de los sistemas semióticos que constituyen una cultura y que se distingue porque también actúa como un sistema de codificación para muchos de los restantes (aunque no todos).

En resumen, esto es lo que se pretende con la formulación del «lenguaje como semiótica social». Significa interpretar el lenguaje dentro de un contexto sociocultural en el que la propia cultura se interpreta en términos semióticos, o como un sistema de información, si se prefiere esta terminología.

En el nivel más concreto, esto significa que tomamos en cuenta el hecho elemental de que las personas hablan entre sí. El lenguaje no consta de frases; consta de texto o de discurso: el intercambio de significados en contextos interpersonales de uno u otro tipo. Los contextos en los que se intercambian los significados no carecen de valor social; un contexto de habla es en sí mismo un constructo semiótico cuya forma (derivada de la cultura) permite a los participantes predecir características del registro preponderante y, en consecuencia, comprenderse mutuamente entre sí sobre la marcha.

Pero hacen algo más que entenderse mutuamente en el sentido de intercambiar información y bienes y servicios mediante la interacción dinámica de roles de habla. Mediante sus actos cotidianos de significado, las personas representan la estructura social, afirmando sus propias condiciones y roles y estableciendo y transmitiendo los sistemas compartidos de valor y de conocimiento (pág. 2).

Una manera especialmente poderosa de abordar esta relación bidireccional entre el lenguaje y la estructura social es el estudio de la variación, tanto la variación dialectal que expresa la diversidad de las estructuras sociales de un tipo jerárquico, como la variación del registro que expresa la diversidad de los procesos sociales, es decir, lo que se hace, quién participa en lo que se hace y los medios semióticos que se emplean.

Pero estas variaciones en la conducta del lenguaje no expresan simplemente la estructura social:

Sería más exacto decir que el lenguaje *simboliza activamente* el sistema social, que representa metafóricamente en sus pautas de variación la variación que caracteriza a las culturas humanas... Es esta misma función doble del sistema lingüístico, su función de expresión y de metáfora de los procesos sociales, lo que se encuentra tras la dinámica de la interrelación entre el lenguaje y el contexto social; lo que garantiza que, en los microencuentros de la vida cotidiana donde se intercambian significados, el lenguaje no sólo sirva para facilitar y apoyar otros modos de acción social que constituyen

su entorno, sino que también cree activamente un entorno propio, haciendo así posible todos los modos imaginativos de significado, desde los chismes de vecindad hasta la narrativa de ficción y la poesía épica. El contexto desempeña un papel determinante en lo que decimos; y lo que decimos desempeña un papel determinante en el contexto (1978, pág. 3).

Este concepto del papel mutuamente constituyente del lenguaje y el contexto social se desarrolla a fondo en el trabajo de Halliday sobre el registro y en su propio trabajo y en el de sus colegas sobre el género (véase, por ejemplo, Halliday, 1978; Halliday y Hasan, 1985; Martin, 1992). Todos los casos de uso del lenguaje se dan —o, dicho de una manera más dinámica, todos los textos se crean— en unos contextos sociales particulares. Naturalmente, cada caso es único en sus detalles, pero, para que los participantes puedan coconstruir el texto, tienen que interpretar el contexto como un caso reconocible de una «situación tipo» y hacer que su interpretación sea reconocible para los demás copartícipes. Y, según Halliday, eso lo hacen en función de su conocimiento de las pautas regulares de coocurrencia que existen entre las propiedades semióticas particulares de la situación y las opciones particulares de los recursos semánticos que constituyen el significado lingüístico potencial de la cultura (registro) y de la manera en que estas opciones se despliegan secuencialmente en la organización del evento (género).

Por lo tanto, una manera de concebir el registro es verlo como una predicción: dado el contexto particular de una situación —una «situación tipo»—, ciertos rasgos semánticos tienen una probabilidad mucho mayor de ser seleccionados que otros en la construcción de los textos asociados. Sin embargo, Halliday sugiere que sólo algunas de las características de la situación son pertinentes para la categorización de los tipos de situación y que éstas se pueden agrupar bajo tres títulos o dimensiones: «campo», «tenor» y «modo». El campo se refiere a la acción social implicada, es decir, a lo que está pasando; en el caso de ciertos tipos de evento, este contenido semiótico se puede denominar «tema». El tenor se refiere al «quién» del evento, es decir, a los participantes y a su mutua relación considerada desde el punto de vista de su estatus y sus roles en el evento. El modo se refiere a la elección del canal en el continuo hablado-escrito y al papel asignado al lenguaje en el evento. Juntas, estas características de la situación predicen las configuraciones semánticas que es probable que se den en el texto que se construye o, dicho de otra manera, la interpretación que los participantes hacen de la situación en función de estas dimensiones los predispone a hacer ciertos tipos de elecciones a partir de su potencial de significado en la coconstrucción de su texto.

Por lo tanto, el registro explica la relación probabilista existente entre los tipos particulares de situación y las elecciones de significados que tienen más probabilidades de hacerse en los textos que se construyen en relación con ellos. Con todo, no explica la organización secuencial de estos significados como un texto que representa un tipo de actividad particular y culturalmente reconocible en esa

situación. Para ello es más apropiado el concepto de género. Descrito por Martin y otros (1987) como «un proceso social organizado y orientado a objetivos», el género especifica los elementos (o «atributos significativos»), sean obligatorios u optativos, que constituyen el proceso y la secuencia en que se presentan. En su exposición del concepto de género, Hasan (1985) define «elemento» como «una etapa con alguna consecuencia en la progresión del texto» (pág. 56) y emplea como ilustración el texto de una conversación de compra y venta en una verdulería. Según ella, cualquiera de estos textos debe contener los elementos de «solicitar venta», «consentir venta», «vender», «comprar» y «cerrar compra», en ese orden. Otros elementos, como «saludar», «iniciar venta» o «fin» (despedida) son optativos. Sin embargo, si se dan, su posición secuencial también está bastante precisada.

La manera exacta de conceptualizar la relación entre el registro y el género sigue siendo motivo de debate (Hasan, 1992; Martin, 1992), pero está claro que, entre ellos, estos dos conceptos proporcionan un medio muy potente para explicar la previsibilidad de los textos que se producen en unos contextos circunstanciales particulares. A la inversa, también explican que, a partir del texto hasta ahora producido, los participantes puedan coordinar su interpretación de la situación y determinar cómo proceder con la construcción de la actividad/texto (Halliday, 1984).¹

Antes de dejar el tema de la relación entre el lenguaje y el contexto social, es importante destacar que Halliday concibe esta relación como recíproca: aunque nuestra manera de interpretar el contexto de la situación determina en gran medida lo que decimos, también es cierto que lo que decimos contribuye a determinar la situación. Esto es especialmente importante, desde un punto de vista educativo, cuando consideramos los intentos de provocar cambios educativos. Como nuestro en el capítulo 5, los enseñantes no están totalmente limitados por las definiciones tradicionales de los tipos de situación que constituyen una «lección» tí-

1. En este contexto es interesante observar, como hace Martin (1993), la similitud existente entre el marco de referencia ofrecido por Halliday y la perspectiva propuesta por Bakhtin, que fue uno de los contemporáneos de Vygotsky. Sustituyendo el término «expresión» por «texto», Martin cita el siguiente extracto:

Todas las áreas diversas de la actividad humana suponen el empleo del lenguaje. Es totalmente comprensible que la naturaleza de las formas de este empleo sea tan variada como las áreas de la actividad humana... El lenguaje se plasma en forma de textos individuales concretos (orales y escritos) de los participantes en las diversas áreas de la actividad humana. Estos textos no sólo reflejan las condiciones y las metas específicas de cada una de estas áreas mediante su contenido (temático) y su estilo lingüístico, que es la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales del lenguaje, sino también y por encima de todo mediante la estructura de su composición. Estos tres aspectos —contenido temático, estilo y estructura de la composición— están inseparablemente vinculados con la *totalidad* del texto y están igualmente determinados por la naturaleza específica de la esfera particular de comunicación. Naturalmente, cada texto separado es individual, pero cada esfera en la que se emplea el lenguaje desarrolla sus propios *tipos relativamente estables* de estos textos, a los que podemos llamar *géneros de habla* (Bakhtin, 1986, pág. 60, citado en Martin, 1993, pág. 2).

pica. Eligiendo distintas opciones a partir de su potencial de significado, sobre todo en relación con el tenor y el modo, pueden modificar considerablemente el registro y el género predominantes, creando así distintas oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes.

De lo dicho en los párrafos anteriores se desprende que, si bien Halliday y Vygotsky coinciden en ver el lenguaje como un instrumento cultural que se ha desarrollado y refinado al servicio de la acción y de la interacción social, las maneras en que han explorado esta noción los han llevado en direcciones diferentes. Aunque no niega la importancia de una orientación «intraorgánica», Halliday ha optado por adoptar la alternativa «interorgánica» complementaria, centrándose en el lenguaje como conducta social (1978, págs. 12-13). En cambio, Vygotsky, como si diera por descontados los resultados de la investigación de Halliday, se ha ocupado de las implicaciones que tiene para el desarrollo mental individual la participación en interacciones sociales mediadas lingüísticamente. Sin embargo, los dos coinciden en su interés por el papel que desempeña el lenguaje en el desarrollo del individuo como miembro de una cultura particular. Y esto es lo que exploraremos en el siguiente apartado.

Aprendizaje del lenguaje y apropiación de la cultura

Por lo que respecta a sus concepciones generales de lo que interviene en el aprendizaje de la primera lengua, es prácticamente indudable que Vygotsky y Halliday están de acuerdo. La explicación que hace Halliday de las etapas iniciales servirá para crear el marco:

Desde el nacimiento, los niños están predisuestos para: a) dirigirse a los demás y que los demás se dirijan a ellos (es decir, para interaccionar de una manera comunicativa) y b) interpretar sus experiencias (es decir, interpretar la experiencia organizándola en significados). Los signos se crean en la intersección de estos dos modos de actividad y evolucionan a) en la mediación —o, mejor, en la interpretación— de la interacción con los demás y b) construyendo los significados de las experiencias (LTL, págs. 94-95).

El ejemplo que sigue a la cita anterior también indica claramente que, para él, la creación de signos es una construcción conjunta del niño y del adulto en el curso de unos eventos interactivos sociales específicos:

Así pues, lo normal es que hacia los tres o cinco meses los bebés «alarguen la mano» tratando de asir objetos del ámbito exterior y que reconcilien esto con su conciencia del ámbito interior (pueden ver los objetos). Estos intentos provocan el empleo de un signo que es interpretado por el adulto que lo cuida, o por un niño de más edad, como una petición de explicaciones; el otro responde, a su vez, con un acto de signifi-

cado. Ya se han dado «conversaciones» antes; pero éste es un tipo de conversación diferente porque las dos partes actúan simbólicamente. Un ejemplo típico de mis propios datos sería el siguiente, con un niño que no llega a seis meses:

Hay un fuerte y súbito ruido de palomas que echan a volar.

Niño [levanta la cabeza, mira a su alrededor, da un grito muy agudo]

Madre: Sí, son pájaros. Palomas. ¡Cuánto ruido hacen! ¿Verdad?

(LTL, pág. 95)

En esencia, Vygotsky hace la misma observación sobre la coconstrucción de signos significativos al describir la aparición de lo que él llama el «gesto indicador». En la primera etapa, cuando el niño no llega a un objeto que se encuentra más lejos que la longitud del brazo, las manos del niño «se detienen y se mantienen inmóviles en el aire... Aquí tenemos los movimientos de un niño que no hacen más que señalar objetivamente un objeto». Sin embargo, cuando la madre comprende la importancia del movimiento como gesto indicador, se produce un cambio fundamental en la situación:

El gesto indicador se convierte en un gesto para los demás. En respuesta al movimiento infructuoso del niño para asir el objeto, no surge una respuesta por parte del objeto sino por parte de otro ser humano. De esta manera, otras personas introducen el sentido primario en este movimiento de asimiento infructuoso. Y sólo después, a causa del hecho de que ya han conectado el movimiento de asimiento infructuoso con el conjunto de la situación objetiva, empiezan los mismos niños a emplear el movimiento como una indicación (1981, págs. 160-161).

A pesar de las diferencias entre estas dos explicaciones en la medida en que la conducta inicial del niño se considera simbólica, las características que tienen en común son muy destacadas: el niño es el iniciador del evento; utiliza sus recursos existentes para realizar una respuesta adaptativa (vocal o gestual) hacia algún aspecto del entorno; el adulto atribuye a esta respuesta una intención comunicadora y responde en consecuencia; al hacer esto, el adulto constituye la acción del niño como un signo: una acción simbólica con valor comunicativo.

Otra característica que pone de manifiesto explícitamente el ejemplo de Halliday es que, al responder, la madre valida la importancia comunicativa de la conducta del niño como signo y también contribuye más al significado que se está coconstruyendo en la secuencia interactiva que ha iniciado la conducta del niño. En consecuencia, la madre no sólo modela la naturaleza dialógica o dialógica de la conversación como «intercambio», sino que también proporciona indicios de la codificación en el lenguaje de los adultos de otras características pertinentes de la situación a las que, en su opinión, el niño ya está prestando atención.

La importancia microgenética de esta conducta «contingentemente responsable» por parte del participante adulto se puede ver de una manera muy clara en un

ejemplo tomado de mis propios datos en el que interviene un niño algo mayor (Wells, 1986, págs. 46-47).

Mark (2;3) está al lado de un radiador y puede sentir el calor que desprende. Inicia la conversación compartiendo esta interesante información con su madre.

Mark: ¿'iente, mamá?

Madre: ¿Caliente? (comprueba) Pues sí, es el radiador

Mark: ¿Eso- quema?

Madre: ¿Que si quema? (comprueba)

Mark: Sí

Madre: Sí, ya sabes que quema, ¿verdad?

Unos minutos más tarde Mark está mirando por la ventana y ve a un hombre que está quemando hojarasca en el jardín. La madre está ocupada con sus quehaceres domésticos.

Mark: Un señor y fuego, mamá

Madre: ¿Mm? (pide una repetición)

Mark: Un señor y fuego

Madre: ¿Que quieres un juego? (comprueba)

Mark: No... un señor . fuego

Madre: ¿Un señor que hace fuego? (comprueba)

Mark: Sí

Madre: (Se acerca a mirar) Ah, sí, una hoguera

Mark: (imitando) Hoguera

Madre: Mm

Mark: Hoguera...

Uy, caliente, mamá. Uy caliente . ta caliente . ta caliente

Madre: Mm. Seguro que quema, ¿verdad?

Mark: Sí . quema . quema.

Se pueden hacer varias observaciones sobre este fragmento como ilustración de la manera en que la coconstrucción de significado en unas conversaciones particulares ofrece la base para que el niño asuma el lenguaje del adulto. En primer lugar, ilustra la manera en que las conversaciones en las que participa el niño están «relacionadas funcionalmente con las características observables de la situación que tiene a su alrededor» (Halliday, 1978, pág. 18). Ésta es, tanto para Halliday como para Vygotsky, una condición previa necesaria para la comunicación en esta etapa, cuando la distancia entre los participantes es tan grande. También es una base necesaria para que el niño sea capaz de «meterse» en el lenguaje adulto. En segundo lugar, como ya he expuesto en otro lugar (Wells, 1985, 1986), es importante que por esta razón el adulto determine el significado que desea expresar

el niño, como hace aquí la madre de Mark, antes de extender el intercambio de la conversación. Cuando el interlocutor del niño hace una interpretación incorrecta, su extensión del supuesto tema corre el riesgo de confundir seriamente al niño o, en el mejor de los casos, de hacer que la conversación se detenga. Sin embargo, cuando —como aquí— el adulto es capaz de seguir al niño y hace aportaciones que son pertinentes al centro de interés y de atención del niño, los significados que inicialmente se coconstruyen pueden ser asumidos por el niño y se pueden aplicar a nuevas situaciones para las que sean adecuados. Esto se puede ver claramente en la observación de Mark de que, como el radiador, la hoguera está «caliente» y puede «quemar».

Creo que en esta cuestión general de la base interactiva del aprendizaje del lenguaje, Halliday y Vygotsky están muy de acuerdo. Sin embargo, parece que discrepan en algunos aspectos y uno de ellos se refiere a los orígenes del lenguaje en el niño.

Aprender a hablar

Vygotsky sostiene que hay dos «raíces» separadas para lo que él llama «habla intelectual» (que podemos suponer que significa el habla que está claramente basada en el lenguaje adulto). Tanto un análisis filogenético de la conducta de los antropoides como un análisis ontogenético de la conducta de los bebés humanos llevó a Vygotsky a sacar las siguientes conclusiones:

1. Como encontramos en nuestro análisis del desarrollo filogenético del pensamiento y del habla, hemos encontrado que estos dos procesos tienen unas raíces distintas en la ontogenia.
2. De la misma manera que podemos identificar una etapa «prehabla» en el desarrollo del pensamiento del niño, podemos identificar una etapa «preintelectual» en el desarrollo de su habla.
3. Hasta cierto punto, el habla y el pensamiento se desarrollan a lo largo de unas líneas diferentes y mutuamente independientes.
4. Hasta cierto punto, estas dos líneas se cruzan: el pensamiento se convierte en verbal y el habla en intelectual.

(1987, pág. 112)

Vygotsky establece este punto hacia los dos años de edad, siguiendo a Stern, que lo describe como el momento «en que el niño hace el descubrimiento más grande de su vida: que cada cosa tiene su nombre». La consecución de este hito se manifiesta en «la curiosidad repentina y activa del niño por las palabras [...] y los consiguientes aumentos rápidos, sacádicos, de su vocabulario» (1987, pág. 82). Vygotsky observa que, antes de ese momento, el niño realmente reconoce una cantidad pequeña de palabras para objetos, personas, acciones, estados o deseos,

pero son palabras que han sido proporcionadas por otras personas. Sin embargo, cuando alcanza este hito, «la situación cambia; el niño siente la necesidad de las palabras y, mediante sus preguntas, intenta aprender activamente los signos que acompañan a los objetos. Parece haber descubierto la función simbólica del lenguaje. El habla, que en la etapa inicial era afectivo-conativa, ahora [...] entra en la fase intelectual» (1987, pág. 82).

A primera vista, esta explicación parece ser muy diferente de la propuesta por Halliday, basada en su estudio muy detallado de Nigel (1975, LTL). Sin embargo, antes de considerar las discrepancias, se deben hacer dos observaciones sobre la explicación que ofrece Vygotsky. En primer lugar, al no tener acceso a datos que hubiera obtenido él mismo, Vygotsky dependía del trabajo publicado por otros estudiosos, como Stern y Buhler. En segundo lugar, su explicación bastante superficial del desarrollo del lenguaje fue escrita en el contexto de su estudio de la relación entre el pensamiento y el habla, incluyendo el desarrollo del habla interior y, en consecuencia, en cierta medida estuvo influenciado por sus intentos de establecer su postura en esta cuestión en relación con la de Piaget y otros estudiosos con quienes discrepaba. Por estas dos razones, la explicación de Vygotsky no se debe considerar una teoría exhaustiva del desarrollo del lenguaje parecida a la propuesta por Halliday.

Dicho esto, siguen existiendo algunas diferencias de importancia que es necesario considerar. Sin embargo, cuando se examina esta cuestión con más detalle, lo que está en disputa no es tanto los «hechos» en sí como la interpretación que se hace de ellos. Como han demostrado numerosos estudios, hacia los dos años de edad se produce un hito reconocible y, después de él, el habla del niño se hace inteligible para las personas ajenas a la familia inmediata. También ocurre que, más o menos a esta edad, muchos niños se dedican al juego de nombrar con un rápido aumento del vocabulario (Bruner, 1983). También es verdad que, antes de llegar a este punto (tanto si se produce a los dos años de edad como si se produce un poco antes o un poco después), el niño se puede comunicar con éxito con su familia inmediata empleando formas estables que pueden estar basadas en palabras adultas pertinentes. Sin embargo, lo más polémico es la interpretación que hace Vygotsky de estos hechos.

En primer lugar, las raíces separadas del pensamiento y del habla. En la forma en que Vygotsky plantea esta afirmación, muchos pueden encontrar que esta distinción es demasiado esquemática y simétrica (Bates, 1976). Sin embargo, es interesante ver que, en las dos predisposiciones que según Halliday crean el marco para el desarrollo del lenguaje —interaccionar de una manera comunicativa e interpretar la experiencia— existe por lo menos una indicación de una distinción parecida a la propuesta por Vygotsky. Sin embargo, en el esquema de Vygotsky, la predisposición a interpretar la experiencia no supone inicialmente el habla y es más parecida a la manipulación de objetos a modo de instrumentos que hace el chimpancé. Sólo cuando el habla preintelectual y el pensamiento prediscursivo han alcanzado un nivel relativamente elevado empieza el lenguaje propiamente

dicho: «Para “descubrir” el habla, el niño debe pensar» (1987, pág. 112). En cambio, Halliday tiene muy poco que decir sobre el desarrollo intelectual del niño antes de la aparición del lenguaje, aunque afirma que «el niño tiene la capacidad de procesar ciertos tipos muy abstractos de relaciones cognitivas que subyacen (entre otras cosas) al sistema lingüístico» (1978, pág. 17). Con todo, mi interpretación de sus escasos comentarios sobre esta etapa muy temprana es que considera que tanto el lenguaje como el pensamiento surgen a partir de lo que podrían llamarse sistemas «protosemióticos» de acción y de gesto. Así pues, es evidente que, a este respecto, sus puntos de vista no son idénticos, pero tampoco se oponen categóricamente entre sí.

La segunda diferencia, y desde mi punto de vista la más importante, reside en su caracterización del gran hito que se produce hacia los dos años de edad. La identificación que hace Vygotsky del descubrimiento de que las cosas tienen nombre como característica principal del gran avance que se produce a esta edad probablemente se explica, en parte, por el carácter destacado de este aspecto de la conducta concurrente del habla del niño y por su ignorancia relativa de las fases más tempranas del desarrollo del lenguaje, que sólo se han llegado a conocer después de su época (Wertsch, 1985). Pero creo que es igual de importante el hecho de que, tanto en su análisis del habla interna como en su estudio de la formación de conceptos, fue el significado de las palabras lo que seleccionó como unidad crítica para tender el puente entre pensamiento y habla.

En cambio, para Halliday, el hito más importante es la transformación del protolenguaje del niño en el lenguaje del adulto y, como explica con gran detalle (1975, LTL), esta transformación depende de la adopción de un sistema triestratificado:

El sistema [protolingüístico] en su conjunto está ahora deconstruido y se reconstruye como una semiótica estratificada: es decir, con una *gramática* (o, mejor, ya que este concepto incluye vocabulario, una *lexicogramática*) que actúa como intermediaria entre el significado y la expresión. La gramática está en contacto con una semántica por un lado y con una fonética o fonología por el otro. En otras palabras, el protolenguaje se convierte en un lenguaje en el sentido prototípico del lenguaje adulto (LTL, pág. 96).

Es indudable que estas explicaciones son muy diferentes, siendo la de Halliday más detallada y más centrada en explicar cómo construye el niño un lenguaje «adulto» a partir de los recursos desarrollados en etapas anteriores. Y es en la visión de la naturaleza de estos recursos donde reside la tercera área de discrepancia.

Halliday describe la construcción de lo que él llama protolenguaje como si fuera una invención del propio niño. En cuanto a la etapa anterior, observa que «no hay ninguna fuente evidente para la gran mayoría de las expresiones [vocales] del niño, que simplemente parecen ser creaciones espontáneas del proceso glosó-

génico» (1975, pág. 24). De manera similar, los significados que codifican estas expresiones no se derivan de los significados adultos. En cambio, Vygotsky, en el fragmento citado anteriormente, parece sugerir que antes del hito de los dos años el niño no ha participado activamente en la construcción de un medio de comunicación lingüístico sino que opera con «palabras que han sido proporcionadas por otras personas» (1987, pág. 82).

Sin embargo, es paradójico que esta marcada discrepancia surja de sus distintas maneras de desarrollar lo que yo creo que son unas perspectivas generales muy similares y que están relacionadas con su elección de una explicación genética. En la discusión con Halliday mencionada anteriormente, Parret pregunta qué puede ofrecer a la lingüística general el estudio del desarrollo de un niño. Merece la pena citar con detalle la respuesta de Halliday:

Me parece que aquí hay dos aspectos que se deben destacar. Uno es: ¿cuál es la *ontogenia* del sistema durante la etapa inicial, antes de que el niño asuma la lengua materna? El otro es: ¿cuáles son las estrategias mediante las cuales el niño asume la lengua materna y se convierte en un adulto desde el punto de vista lingüístico? [...] Podemos postular un conjunto muy pequeño de usos o funciones para las que el niño crea en primer lugar un sistema semiótico. Lo he probado en relación con un tema y podemos ver que el niño crea un potencial de significado a partir de sus propios recursos vocales donde los significados se relacionan de una manera muy específica con un conjunto determinado de funciones que suponemos son generales para todas las culturas. Por ejemplo, el niño aprende que el lenguaje se puede emplear con una función reguladora para conseguir que la gente haga lo que desea; y dentro de esta función aprende a expresar una cantidad pequeña de significados, construyendo un sistema de pares contenido/expresión donde la expresión se deriva por completo de sus propios recursos. Crea un lenguaje, en términos funcionales. Entonces, llega un punto en que abandona esta senda... [y] empieza a adoptar el sistema adulto (1978, pág. 53).

Aquí, la frase crítica es «funciones que suponemos son generales para todas las culturas» o, como él mismo dijera un poco antes, «crea su propio lenguaje sobre lo que, es de suponer, es un modelo filogenético». Lo que Halliday parece sugerir es que el protolenguaje surge de la adaptación —e interacción— «natural» del niño a un entorno social. Por otro lado, cuando el niño cambia al lenguaje adulto, vemos la influencia de un instrumento cultural ya existente en el protolenguaje filogenéticamente «natural» y las consecuencias para la capacidad del niño de participar en una actividad social que se derivan de la espectacular expansión de su potencial de significado.

Con todo, esta transición no surge por completo de la iniciativa del niño porque, como reconoce Halliday:

[...] el lenguaje adulto ejerce una influencia en el sistema semántico del niño desde una etapa muy temprana porque las expresiones del niño son interpretadas por quie-

nes se encuentran a su alrededor en función de sus propios sistemas semánticos. En otras palabras, independientemente de lo que el niño quiera decir, se capta un mensaje que tiene sentido y es traducible al lenguaje adulto. Mediante esta interpretación se refuerzan los esfuerzos lingüísticos del niño y, de esta manera, los significados con los que empieza el niño llegan a adaptarse gradualmente a los significados del lenguaje adulto (1975, pág. 24).

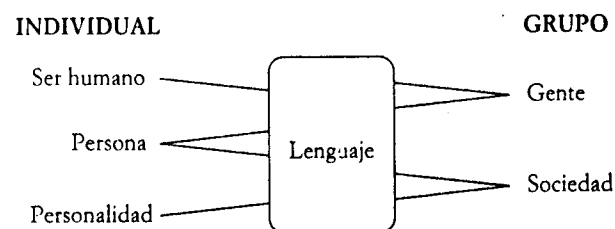
Creo que esto no es muy diferente de la explicación más general de Vygotsky de la manera en que la participación en las prácticas culturales conduce a la modificación y transformación de las funciones «naturales» del individuo. Según Vygotsky, durante la etapa más temprana de la interacción con los demás, el contacto se establece mediante el tacto, los gritos y las miradas: formas de relación directa que también se encuentran entre los antropoides.

Sin embargo, a un nivel de desarrollo más elevado, aparecen relaciones mediadas entre las personas. La característica esencial de estas relaciones es el signo, que ayuda a establecer esta interacción social. No hace falta decir que la forma más elevada de interacción social, mediada por el signo, surge de las formas naturales de interacción social directa, aunque se distingue de ellas de una manera esencial (1981, pág. 160).

En el capítulo del que se ha tomado este fragmento, éste va seguido inmediatamente de la explicación del desarrollo de señalar como un signo que se ha citado al principio de este apartado. Y, partiendo de esta base, Vygotsky llega a la siguiente conclusión: «En consecuencia, podríamos decir que nos desarrollamos a través de los demás... El individuo se desarrolla como tal mediante lo que produce para los demás. Éste es el proceso de la formación del individuo» (1981, págs. 161-162). Esto es sorprendentemente similar a la explicación más específicamente lingüística de Halliday del desarrollo de «las personas», que representa mediante el diagrama que se reproduce en la figura 1.1.

Así pues, y como ya he insinuado antes, las diferencias entre Vygotsky y Halliday en cuanto a sus puntos de vista sobre el desarrollo de lenguaje resultan ser relativamente insignificantes si se comparan con las áreas en las que su acuerdo es muy general. Donde difieren es en el marco más bien general y esquemático que esboza Vygotsky en comparación con la explicación mucho más detallada que ofrece Halliday del proceso ontogenético específicamente lingüístico.

FIGURA 1.1 APRENDER EL LENGUAJE: CONVERTIRSE EN UNA PERSONA



Fuente: Halliday, 1978, pág. 15.

Esta manera de caracterizar sus respectivas contribuciones a una teoría del aprendizaje basada en el lenguaje es aún más válida cuando consideramos sus explicaciones de cómo la participación en la conversación proporciona los medios para asumir los recursos semióticos más generales de la cultura, proceso conocido indistintamente como «socialización» o «enculturación».

Apropiación de la cultura

Aquí podríamos empezar con la perspectiva sociocultural, representada por una cita de Leont'ev, que era uno de los colegas de Vygotsky y el exponente más destacado de ese aspecto del pensamiento de Vygotsky que se ha dado en llamar «teoría de la actividad». Además de establecer el marco para una discusión sobre la enculturación, esta cita proporciona una información general muy útil sobre el desarrollo de las ideas de Vygotsky:

Las ideas iniciales que llevaron a Vygotsky a investigar la génesis de la actividad mental interna a partir de la actividad externa son radicalmente distintas de los enfoques teóricos de otros autores modernos. Estas ideas proceden de su análisis de las características exclusivas de la actividad laboral productiva del ser humano, que está mediada por instrumentos. Esta actividad tiene una naturaleza inicialmente social, es decir, se desarrolla en condiciones de cohabitación e interacción social entre las personas. Vygotsky identificó dos características principales e interconectadas [de esta actividad] que son necesariamente fundamentales para la psicología: su estructura parecida a una herramienta («instrumental») y su inclusión en un sistema de interrelaciones con otras personas. Son estas características las que definen la naturaleza de los procesos psicológicos humanos. El instrumento media en la actividad y, en consecuencia, no sólo conecta a los seres humanos con el mundo de los objetos, sino también con otras personas. Debido a esto, la actividad humana *asimila la experiencia de*

la humanidad. Esto significa que los procesos mentales del ser humano (sus «funciones psicológicas superiores») adquieren una estructura necesariamente vinculada con los medios y métodos sociohistóricamente formados que les han sido transmitidos por otros en el proceso del trabajo colaborativo y de la interacción social. Pero es imposible transmitir los medios y métodos necesarios para llevar a cabo un proceso de una forma que no sea externa, es decir, que no sea en forma de una acción o de un habla externa. En otras palabras, los procesos psicológicos superiores exclusivos del ser humano sólo se pueden adquirir mediante la interacción con otros, es decir, mediante procesos *interpsicológicos* que sólo más adelante empezarán a ser aplicados independientemente por el individuo (Leont'ev, 1981, págs. 55-56, cursivas en el original).

En el contexto actual, los dos pasajes en cursiva son los más pertinentes al argumento (aunque, como veremos a continuación, la cita entera es fundamental para comprender la aportación de Vygotsky a una teoría del aprendizaje basada en el lenguaje). Según Leont'ev, la idea de Vygotsky era reconocer que el ser humano asume la experiencia de la humanidad en los procesos interpsicológicos de interacción en el contexto de la actividad (trabajo) porque esto se codifica en los instrumentos que se emplean y, sobre todo, en el instrumento semiótico del habla externa. Aplicado a la situación del aprendiz del lenguaje, esto se podría replantear como sigue: al participar en las conversaciones que acompañan y surgen de las actividades cotidianas en las que participa junto con otros miembros de la cultura, el niño aprende a usar el instrumento semiótico del lenguaje, lo que le permite «conectar» con otras personas; al mismo tiempo, y en virtud de la función mediadora que desempeña la conversación en estas actividades, el niño también «asimila la experiencia de la humanidad» que está codificada en el sistema semántico del lenguaje de esa cultura.

Comparemos esto con la explicación de Halliday tal como se formula en su perspectiva general del «lenguaje y el hombre social» (Halliday, 1978, pág. 9):

En el desarrollo del niño como ser social, el lenguaje desempeña el papel central. El lenguaje es el principal canal por el que se le transmiten las pautas de vivir, por el que aprende a actuar como miembro de una «sociedad» —en y entre los diversos grupos sociales, la familia, el vecindario, etc.— y a adoptar su «cultura», sus modos de pensamiento y acción, sus creencias y sus valores. Esto no se produce por medio de la instrucción, por lo menos durante el período de preescolar; nadie le enseña los principios en los que basan su organización los grupos sociales, ni sus sistemas de creencias, y tampoco los comprendería si alguien lo intentara. Ocurre de una manera indirecta, mediante la experiencia acumulada de numerosos sucesos pequeños, insignificantes en sí mismos, en los que su conducta está guiada y controlada y en el curso de los cuales establece y desarrolla relaciones personales de todo tipo. Todo esto tiene lugar a través del medio del lenguaje.

Y, de la misma fuente:

El niño aprende su lengua materna en unos marcos de conducta donde las normas de la cultura se representan y se enuncian para él, marcos de control parental, instrucción, interacción personal, etc.; y, recíprocamente, es «socializado» en los sistemas de valores y en las pautas de conducta de la cultura mediante el empleo del lenguaje al mismo tiempo que lo aprende (1978, pág. 23).

Según Halliday, para entender con más detalle qué es lo que tiene el lenguaje que permite que este proceso recíproco funcione con tanta eficacia, necesitamos explicar la relación existente entre la cultura y el texto, entendiendo por texto tanto el proceso («textuar») como el producto («texto») de la interacción en un marco específico. Puesto que sus propuestas sobre esta cuestión ya se han examinado antes, en la discusión sobre registro y género, no es necesario exponerlas aquí con más detalle. Sin embargo, vale la pena considerar por qué cree que este aspecto de su teoría tiene un valor explicativo particular a este respecto.

Como ya se ha dicho, el aprendizaje del lenguaje y mediante el lenguaje por parte del niño se da gracias a la participación en conversaciones informales en el contexto de sucesos y actividades cotidianas, por lo menos durante los primeros años. En estos contextos, los significados que se expresan están relacionados con los sucesos y las actividades que plasman la semiótica social de maneras que son perceptibles y concretas; esto presenta un marcado contraste con los contextos que suponen textos más formales, como las disertaciones o las obras literarias, donde la relación entre el texto y el sistema social es más compleja e indirecta. Por lo tanto, la conversación informal es mucho más accesible para la interpretación del niño porque las diversas estrategias y los diversos motivos semióticos que la constituyen son deducibles de las características del entorno social. Pero, de la misma manera, las características del entorno social, consideradas como concreciones de la semiótica social, también son deducibles de las pautas de significado y de las estrategias semánticas que se plasman en los textos que se construyen conjuntamente en la conversación.

Según Halliday, esto es posible porque:

El sistema lingüístico ha evolucionado en contextos sociales, como (una forma de) la expresión de la semiótica social. Vemos esto claramente en la organización del sistema semántico, donde el componente ideacional ha evolucionado como el modo de reflexión sobre el entorno y el componente interpersonal ha evolucionado como el modo de acción sobre el entorno. El sistema es un potencial de significado que se plasma en forma de texto; un texto es un caso de significado social en un contexto de situación particular. Por lo tanto, esperaremos encontrar la situación plasmada o conservada en el texto, no de una manera irregular, sino de una manera que refleja la relación sistemática entre la estructura semántica y el entorno social (1978, pág. 14).

Precisamente es esta relación que se expresa en el concepto de registro la que, mediante la relación de realización, establece una correspondencia entre el tipo de

situación, categorizada en función del campo, el tenor y el modo, y el potencial de significado, organizado en función de las tres metafunciones semánticas: ideacional, interpersonal y textual. El espacio no me permite incluir una ilustración del empleo que hace Halliday de este concepto para explicar lo que él llama «la sociosemántica del desarrollo del lenguaje», pero se puede encontrar un excelente ejemplo en su análisis en estos términos de un fragmento de conversación padre-hijo en el capítulo 6 de *Language as Social Semiotic* (Halliday, 1978); se pueden encontrar ejemplos de desarrollo del lenguaje durante los años escolares analizados en función del género en Christie (1989) y Rothery (1989).

En resumen, está perfectamente claro que tanto Halliday como Vygotsky ven el empleo de los instrumentos semióticos, y especialmente del lenguaje, como el medio por el cual, en el curso de la actividad y la interacción cotidianas, la cultura se expresa y al mismo tiempo se «transmite» socialmente a las generaciones futuras.

Lenguaje y desarrollo intelectual

Como ya se ha mencionado, el principal interés de Vygotsky en su trabajo como psicólogo era construir una explicación del desarrollo de lo que él llamaba las «funciones mentales superiores». Desde el principio suponía que esta explicación debía ser al mismo tiempo histórica y cultural: la actividad mental adulta plenamente desarrollada no es simplemente el resultado de la maduración y la experiencia individual, también está profundamente enriquecida y transformada por la «asimilación de la experiencia de la humanidad» mediante la participación del individuo en la acción y la interacción social, a través del empleo de instrumentos semióticos.

Durante su breve carrera, los intentos de Vygotsky de desarrollar un marco teórico adecuado para esta tarea pasaron por varias etapas durante cada una de las cuales tendía a abordar ciertos aspectos de este marco sin garantizar necesariamente que mantuvieran una coherencia en relación con la totalidad (Minick, 1987, 1989). Con todo, hay dos características que permanecen constantes en todo su trabajo: en primer lugar, su compromiso con un análisis «causal-genético», y, en segundo lugar, el papel esencial que asignaba al habla en sus intentos de explicación. Los dos ocupan un lugar preponderante en *The Development of Higher Mental Functions* y en *Thinking and Speech*, disponibles los dos en versión inglesa (Vygotsky, 1930/1981 y 1934/1987, respectivamente).

En el primero, se establece en términos generales la teoría sociocultural de Vygotsky sobre el desarrollo de la mente. Aquí encontramos su «ley genética general del desarrollo cultural»:

En el desarrollo cultural del niño, cualquier función aparece dos veces o en dos planos. Primero aparece en el plano social y más adelante en el plano psicológico. Pri-

mero aparece entre las personas como una categoría interpsicológica y más adelante aparece dentro del niño como una categoría intrapsicológica. Esto se aplica igualmente a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición (1981, pág. 163).

La conexión entre estos dos planos se encuentra en la función mediadora de los signos y, en particular, del habla. Las funciones del habla, que se experimentan en primer lugar en la interacción con los demás, se van interiorizando gradualmente y se convierten en medios para la actividad mental autodirigida. «Originalmente, un signo siempre es un medio empleado con fines sociales, un medio para influir en los demás, y sólo más adelante se convierte en un medio para influir en uno mismo» (1981, pág. 157). Este principio general se desarrolló posteriormente con más detalle en *Thinking and Speech* (Vygotsky, 1987) mediante varias investigaciones, tanto teóricas como empíricas, sobre la relación entre el habla social, el habla interna y el pensamiento.²

Para Vygotsky, uno de los requisitos más importantes para poder desenmarañar esta relación era la elección de una unidad apropiada para el análisis del pensamiento verbal que, para él, era el «significado de las palabras». Al principio, su elección de esta unidad estuvo motivada por el hecho de que captaba las características del pensamiento verbal en su conjunto en lugar de dividirlo en sus componentes separados de habla y pensamiento. Según él, el significado de las palabras, «no sólo pertenece al ámbito del pensamiento sino también al ámbito del habla» (1987, pág. 47). Sin embargo, más adelante, cuando emprendió la redacción del capítulo introductorio de *Thinking and Speech*, había acabado reconociendo que, para alcanzar sus objetivos generales, el análisis del desarrollo del significado de las palabras no sólo se debe llevar a cabo en relación con el desarrollo del pensamiento verbal individual, sino también en relación con la función de la palabra en la interacción comunicativa (Minick, 1987). Esto queda claro en su afirmación de que «puede ser adecuado ver el significado de las palabras no sólo como una unidad de pensamiento y de habla sino también como una unidad de generalización e interacción social, una unidad de pensamiento y comunicación» (1987, pág. 49; cursiva en el original).

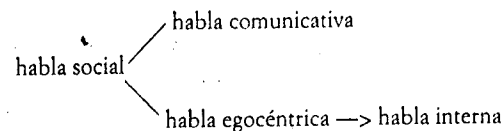
Sin embargo, era igualmente importante explicar cómo llegan a funcionar los significados de las palabras que se encuentran en la interacción con los demás como instrumentos para el pensamiento verbal interno. Parte de su solución a este problema se desarrolló en su crítica a la explicación de Piaget (1932) sobre el habla egocéntrica. Según Vygotsky, la tesis de Piaget era que, al principio, el pensa-

2. Como Minick (1987) deja claro en la introducción de su traducción, los capítulos que constituyen esta monografía se escribieron en distintos momentos entre 1929 y 1934 y, en consecuencia, aunque la monografía en su conjunto fue uno de sus últimos trabajos, cada uno de los capítulos pertenece a más de una etapa en el desarrollo del pensamiento de Vygotsky sobre la relación existente entre habla y pensamiento.

miento del niño es autista y no está influenciado por la realidad o la posibilidad de que los demás puedan percibir el mundo de una manera distinta. Según Piaget, el desarrollo se produce hacia el pensamiento racional o dirigido, que es social y comunicativo. Esta progresión se refleja en el habla del niño. En la primera infancia, gran parte de su habla, sobre todo en el juego, es de carácter egocéntrico y se dirige a sí mismo como si pensara en voz alta. Por otro lado, en su habla social intercambia pensamientos con los demás mediante peticiones, preguntas y afirmaciones. Con todo, a medida que su pensamiento se va socializando, también se va socializando su habla. Hacia los siete u ocho años de edad, el habla egocéntrica ha desaparecido casi por completo y, en adelante, es casi totalmente social.

Aunque Vygotsky estaba de acuerdo con los hechos básicos comunicados por Piaget, discrepaba de la interpretación que hacía de los mismos. Empíricamente había encontrado que, en el caso de los niños pequeños, «el coeficiente del habla egocéntrica prácticamente era el doble cuando se incluía alguna dificultad o impedimento en la tarea». En cambio, cuando los niños de edad escolar se enfrentaban a la misma tarea, pensaban en silencio y encontraban la solución. Aun así, cuando se les preguntaba en qué habían pensado, sus respuestas «indicaban una similitud entre su conducta oculta y el pensamiento verbal manifiesto del preescolar. Por lo tanto, suponemos que las mismas operaciones realizadas por los preescolares en su habla manifiesta también son llevadas a cabo por los niños de edad escolar en su habla silenciosa e interna» (1987, pág. 70).

A partir de estos resultados y de su distinta interpretación de los datos de Piaget, Vygotsky propuso una progresión evolutiva alternativa basada en el principio de la «diferenciación funcional»:



Desde esta perspectiva, la función inicial del habla del niño es social, para interactuar con los demás. Sin embargo, a medida que el niño se desarrolla, se da una diferenciación de la función: en el habla social se empiezan a distinguir el habla egocéntrica por un lado y el habla comunicativa por otro. Más adelante, a medida que el habla egocéntrica se va diferenciando más del habla comunicativa «a través de un proceso gradual de abreviación», deja de ser manifiesta y se transforma en el habla interna oculta. Por lo tanto, el habla egocéntrica es una forma de transición que «se desarrolla en un proceso social que supone la transmisión al niño de formas sociales de conducta. Este desarrollo se produce mediante el traslado de formas sociales de colaboración a la esfera de las funciones mentales individuales» (1987, pág. 74).

No es éste el lugar para examinar el análisis que hace Vygotsky de las características del habla interna (para ello, véase Vygotsky, 1987, capítulo 7), salvo para decir que, a medida que los aspectos sintácticos y fonéticos del habla externa se reducen a un mínimo, el «significado de las palabras pasa a un primer plano» (1987, pág. 275). Así pues, mediante el concepto de habla interna, Vygotsky pudo establecer la naturaleza del ámbito intramental del pensamiento verbal y, al mismo tiempo, detallar sus antecedentes evolutivos en el habla externa y proponer cómo podría el pensamiento verbal intramental seguir recibiendo la influencia del pensamiento intermental que se produce durante la actividad social. Dicho en pocas palabras, «las características del significado de las palabras reflejan las características de la actividad comunicativa en la que se desarrolla» (Minick, 1987, pág. 28).

Esto nos lleva al tercer aspecto del pensamiento de Vygotsky durante la etapa final: su interés en «la situación social del desarrollo» (Vygotsky, 1987). En este contexto desarrolló su concepto de «zona de desarrollo próximo» para explicar el papel de la enseñanza en el aprendizaje del niño. Mucho se ha escrito durante los últimos años sobre la importancia de este concepto por parte de investigadores del desarrollo y de la educación (véanse, por ejemplo, Cole, 1985; Tharp y Gallimore, 1988; varios capítulos en Forman y otros, 1993; Moll, 1990; Rogoff y Wertsch, 1984), por lo que limitaré mis comentarios a lo que, en mi opinión, son las características más destacadas de la exposición que hace Vygotsky (1978, 1987) para el tema de este capítulo.

El primer aspecto que hay que destacar es que, aunque Vygotsky enunció este concepto en relación con la evaluación y la enseñanza de niños de edad escolar, está claro que consideraba que los principios en los que se basa tienen una importancia muy general. Así, en trabajos más recientes se ha aplicado tanto al aprendizaje de los adultos (Tharp y Gallimore, 1988; Wells, 1993b; el capítulo 9 de este mismo volumen) como al aprendizaje de los niños antes de la enseñanza formal (Rogoff y Wertsch, 1984). De hecho, en su explicación del concepto de la zdp, Vygotsky propuso que esta forma de aprendizaje asistido se debe tratar como una ley general del desarrollo: «Proponemos que una característica esencial del aprendizaje es que crea la zona de desarrollo próximo; es decir, que el aprendizaje despierta una variedad de procesos evolutivos internos que sólo pueden operar cuando el niño está interactuando con personas de su entorno y en colaboración con sus iguales» (1978, pág. 90).

Una característica importante de esta formulación es que deja muy claro que la zona de desarrollo próximo no es un atributo del estudiante como individuo sino más bien un potencial para su desarrollo intramental que se crea mediante la interacción intermental que se produce cuando el estudiante y otras personas colaboran en alguna actividad. En consecuencia, es importante preguntar qué condiciones se deben cumplir para que esta interacción permita la realización de este potencial para el desarrollo.

Un criterio que Vygotsky destacaba era que debería adoptar la forma de ayuda o asistencia que permitiera al estudiante lograr, en colaboración con otra per-

sona, lo que aún fuera incapaz de lograr por sí solo. De ahí la fórmula de Vygotsky según la cual «el único “aprendizaje bueno” es el que se adelanta al desarrollo» (1978, pág. 89). Pero ello no se debe interpretar de una manera arbitraria porque los límites superiores los establecen el estado del desarrollo y el potencial intelectual del estudiante (1987, pág. 209). Otro criterio destacado por Vygotsky era que esta ayuda debe ser pertinente para los propios fines del estudiante. Tomando como ejemplo los niños que aprenden a escribir, Vygotsky argumentaba que, para que la enseñanza sea eficaz, la actividad en la que se centra se debe percibir como significativa, satisfaciendo una necesidad intrínseca del estudiante y se debe «incorporar a una tarea que sea necesaria y pertinente para la vida» (1978, pág. 118).

Tomando en su conjunto estos tres aspectos de la teorización madura de Vygotsky podemos ver que, como comentaba Bruner (1987) en su prólogo a *Thinking and Speech*, es al mismo tiempo una teoría del desarrollo, de la transmisión cultural y de la educación. Además, lejos de haber sido reemplazada por desarrollos más recientes, el marco que ofrece esta teoría sigue siendo muy fructífero para la teorización y la investigación actuales en todos estos campos.

Se podría decir exactamente lo mismo de la teoría de Halliday. Basta con observar el trabajo de sus colegas y estudiantes para ver que la lingüística sistémica ha ofrecido un marco extremadamente provechoso para el trabajo sobre el desarrollo del lenguaje (Painter, 1989), la transmisión cultural (Hasan, 1986, 1992; Turner, 1973) y el papel del lenguaje en la educación (Christie, 1989, 1991; Lemke, 1988, 1990; Martin, 1993). También ha influido en el trabajo de estudiosos más distantes de todos estos campos, con frecuencia junto con ideas tomadas de Vygotsky y de otros teóricos socioculturales.

En cuanto a su pensamiento sobre la educación, la estrecha correspondencia entre Halliday y Vygotsky quizá sea mayor en sus ideas sobre la enseñanza de la escritura, como nos mostraría una comparación entre el prólogo de Halliday a la edición estadounidense de *Breakthrough to Literacy* (1973b) y en el capítulo de Vygotsky (1978) sobre «La prehistoria del lenguaje escrito». Los dos no sólo consideran que aprender a escribir representa una tarea mucho más abstracta para el niño que aprender a hablar porque supone un sistema simbólico de segundo orden: también destacan la necesidad de hacer que las tareas a través de las cuales se aprende a escribir sean significativas y funcionalmente pertinentes para el estudiante. Sus ideas sobre el papel del enseñante también son sorprendentemente similares. De hecho, la caracterización que hace Halliday del entorno de aprendizaje óptimo como «un entorno centrado en el niño pero donde el enseñante actúa como un guía, creando estructura con la ayuda de los mismos estudiantes» (1978, pág. 210) prácticamente podría haber sido escrita por Vygotsky si hubiera formulado su concepto de la zona de desarrollo próximo en el registro de la pedagogía contemporánea.

Por otro lado, Halliday difiere de Vygotsky por no querer teorizar sobre el pensamiento, por lo menos con tantas palabras. Sin embargo, en esto es coheren-

te con su adopción de una orientación interorgánica en su enfoque del lenguaje: entrar en una discusión del pensamiento concebido como una actividad interna sería cruzar la línea divisoria y entrar en el ámbito de lo intraorgánico.

Por lo tanto, a primera vista, los términos que elige para describir la distinción inicial que hace el niño en su transición hacia el sistema lingüístico adulto, triestratificado, es bastante sorprendente:

La transición empieza con una oposición entre la expresión como acción (hacer) y la expresión como reflexión (comprensión). [...] Esto se transforma, en el curso de la transición, en una combinación por la que cada expresión supone a la vez la elección de la función del habla (es decir, entre los distintos tipos de hacer) y la elección del contenido (es decir, entre los distintos ámbitos de comprensión) (LTL, pág. 100.)

Aparentemente, esto parece una distinción en cierto modo análoga a la que establece Vygotsky entre las funciones comunicativas y egocéntricas que, al final, se convertirán en el habla externa (social) y el habla interna. Esta interpretación recibe aún más apoyo cuando Halliday, al explicar el principio metafuncional, caracteriza el significado del sistema del humor —parte del sistema interpersonal— como «¿qué relación estoy estableciendo con el oyente?» y el significado del sistema de transitividad —parte del sistema ideacional— como «¿qué aspecto de la experiencia estoy representando?».

¿Era intención de Halliday establecer este aparente paralelismo? En cierto nivel, la respuesta es un no rotundo. A pesar de su regusto mental, el término «reflexión» se debe entender aquí en el sentido de «construcción lingüística del contenido de la experiencia» mediante los sistemas experimentales que forman parte de lo que al final se convertirá en la metafunción «ideacional», y la «acción» contrapuesta se debe entender como «influencia lingüística en la actividad de los co-participes en la situación» a través de los sistemas que constituyen la función interpersonal. En cambio, lo que es significativo en la construcción por parte del niño del estrato lexicogramático y en su entrada en un lenguaje «adulto» es que las funciones de acción y reflexión ahora se *combinan* en una sola expresión. Esto queda claro en la conclusión del fragmento antes citado: «Pero el aspecto más significativo del principio metafuncional para la teoría del aprendizaje es que en el lenguaje (a diferencia del protolenguaje) es la *combinación de lo experimental y lo interpersonal* lo que constituye un acto de significado. Todo significado —y, en consecuencia, todo aprendizaje— es a la vez acción y reflexión» (LTL, pág. 101).

En la etapa del protolenguaje, las expresiones eran monofuncionales. Ahora, con los medios que proporciona el lenguaje adulto, el niño puede establecer acuerdos intersubjetivos sobre los aspectos de la experiencia a los que se hace referencia (reflexión) y, al mismo tiempo, negociar la postura que se debe adoptar ante esa experiencia (acción).

Así pues, al emplear los términos acción y reflexión, Halliday está llamando la atención sobre las dos dimensiones principales del significado en la interacción

lingüística y propone una explicación de cómo llega el sistema lingüístico del niño a poder manejar simultáneamente estas dos dimensiones. En su empleo de estos términos, no se pretende establecer ninguna distinción entre comunicar y pensar. Los dos son usos que se hacen del lenguaje en la vida social y, como comenta él mismo cuando Parret le pregunta por la definición de Chomsky del lenguaje como «expresión del pensamiento», encuentra que no sirve para otorgar un papel fundamental ni al pensamiento ni a la comunicación (1978, pág. 50).

Con todo, es evidente que Halliday está interesado por el pensamiento. De hecho, al explicar con más detalle la interpretación de la experiencia asociada con la metafunción ideacional, se refiere a ella como «pensar con lenguaje» (1985, pág. xix). Y al describir cómo construye el niño el sistema semántico en interacción con los demás, expresa con claridad que también está dando una explicación de cómo se apropia del instrumento semiótico para pensar más potente de la cultura. Por lo tanto, en última instancia, la teoría del lenguaje de Halliday también es una teoría de la reflexión sobre la experiencia y el logro de la comprensión cuando estas actividades se llevan a cabo con los recursos del lenguaje como instrumento.

Así pues, podemos concluir que las diferencias entre Halliday y Vygotsky en cuanto a su visión de la relación entre el lenguaje y el pensamiento no son tan grandes como podría parecer a primera vista; al contrario, sus maneras de explicar esta relación son el resultado de su distinta orientación general en cuanto a las funciones mediadoras que lleva a cabo el lenguaje en la actividad humana. Vygotsky, como psicólogo interesado en la actividad intraorgánica, recurre a los constructos de «concepto» y «pensamiento»; sin embargo, su instrumento para el análisis de los conceptos es el «significado de las palabras» y gran parte de lo que tiene que decir sobre el pensamiento se formula en función del habla «interna». Halliday, como lingüista con inclinaciones sociológicas, destaca la conducta lingüística y los fines a los que sirve en la vida social. Sin embargo, como reconoce sin ningún reparo, uno de los fines más importantes es la construcción y la manipulación del conocimiento; de hecho, como afirma en el apartado inicial de LTL, «el lenguaje es la condición esencial del conocer, el proceso por el que la experiencia se convierte en conocimiento» (pág. 94).

Lenguaje y pensamiento en la escuela

Hasta ahora, en nuestra comparación nos hemos ocupado principalmente de los primeros años, el período en el que el niño construye el sistema lingüístico mediante la conversación con las personas que forman su comunidad inmediata y, con ello, asume su teoría de la experiencia tal como está codificada en la semiótica lingüística. Pero ni Vygotsky ni Halliday se contentan con dejar las cosas así. En algún momento, a mediados de la infancia, los niños de la mayoría de las culturas empiezan a ir a la escuela —el segundo de los «contextos socializadores funda-

mentales» de Bernstein (1971)— y esto da origen a una nueva etapa de su aprendizaje que supone nuevas maneras de emplear el lenguaje y nuevas maneras de pensar.

En el capítulo 6 de *Thinking and Speech*, Vygotsky aborda esta transición en función de la distinción entre conceptos «cotidianos» y «científicos» y de su influencia recíproca, destacando el importante papel de la enseñanza para ayudar a los estudiantes a apropiarse de estos medios de pensamiento. En este contexto explica con más claridad que la enseñanza que se adelanta al desarrollo «despierta toda una serie de funciones que están en fase de maduración y se encuentran en la zona de desarrollo próximo» (1987, pág. 212). Sin embargo, puesto que éste es, con diferencia, el capítulo más largo del libro, no puedo hacer más que presentar una explicación muy esquemática de los puntos que considero más importantes para esta comparación.

En primer lugar, es importante aclarar qué entiende Vygotsky por conceptos «científicos» y «cotidianos». Cuando habla de conceptos «científicos» no sólo se refiere a los que pertenecen a las ciencias naturales: en realidad, en su investigación experimental, él y su estudiante, Shif, emplearon material de un programa escolar de ciencias sociales. Para Vygotsky, «científico» equivale a sistemático y, en su mayor parte, encontrado en contextos educativos. En cambio, los conceptos «cotidianos» (o «espontáneos») son los que se construyen en los contextos de acción e interacción en los eventos variados y naturales que se producen en la vida de cada día.

Según Vygotsky, estos dos tipos de conceptos difieren entre sí de varias maneras. Pero, de éstas, la más importante es que, aunque los conceptos cotidianos se basan en la experiencia directa y personal y suponen una acción consciente y deliberada, los conceptos mismos no están sujetos a la conciencia o al control de la voluntad. En cambio, los conceptos científicos, que se encuentran en el curso de la enseñanza y casi siempre mediante definiciones verbales y explicaciones construidas en colaboración con el enseñante, requieren un conocimiento consciente y una aplicación deliberada desde el principio; por otra parte, suelen tener poco contacto con la experiencia directa.

No obstante, los dos tipos de conceptos no carecen de relación entre sí. Hasta que los conceptos cotidianos no han alcanzado un cierto nivel en cualquier campo, no es posible para el niño aprender los conceptos científicos relacionados. Es más, el aprendizaje de éstos influye en el desarrollo continuado de los primeros, trayendo los conceptos cotidianos al ámbito de la conciencia y la volición. «El concepto científico crece hacia abajo a través del concepto cotidiano y el concepto cotidiano se mueve hacia arriba a través del científico» (1987, pág. 220).

Para explicar este desarrollo, Vygotsky invoca dos procesos: la generalización y la sistematización. Todos los conceptos suponen generalización, aunque el tipo más temprano de generalización es simplemente el que hace falta para la clasificación de objetos; según Vygotsky, no existe ninguna relación jerárquica entre los

conceptos resultantes. En la siguiente etapa se desarrollan relaciones taxonómicas y verticales entre los conceptos en un proceso que supone generalizar las generalizaciones realizadas durante la etapa anterior. La etapa siguiente se caracteriza por el desarrollo de la equivalencia entre conceptos: cualquier concepto se puede representar mediante otros conceptos de innumerables maneras. Según Vygotsky, la combinación de estas dos dimensiones —la vertical (el grado de abstracción) y la horizontal (la amplitud de las conexiones con otros conceptos)— permite que se pueda asignar a cada concepto una medida de generalidad. Dicho en términos funcionales, «la medida de generalidad determina el conjunto de operaciones posibles del pensamiento disponibles para un concepto dado» (1987, pág. 228). Además, a medida que se avanza hacia una mayor generalidad, los conceptos y las operaciones realizadas sobre ellos se hacen cada vez más independientes de formas particulares de expresión verbal.

En general, los conceptos cotidianos alcanzan unos niveles relativamente bajos en esta medida de la generalidad, mientras que los conceptos científicos llegan a niveles superiores. Sin embargo, para Vygotsky, la clave de la diferencia existente entre estos dos tipos de conceptos es una función de la presencia o ausencia de un sistema. Los conceptos cotidianos se aprenden de una manera «asistemática» en el sentido de que es la estructura de las actividades en las que el niño participa espontáneamente la que determina qué conceptos va a desarrollar. Por otro lado, los conceptos científicos no espontáneos que se encuentran en la escuela se presentan y se aprenden como parte de un sistema de conceptos que están relacionados en horizontal y en vertical. Es esto lo que los hace conscientes y deliberados desde el principio. Sin embargo, cuando la sistematización se introduce en el pensamiento del niño mediante la enseñanza relacionada con conceptos científicos, conduce a una restructuración de sus conceptos espontáneos, haciéndolos más sistémicos y poniéndolos bajo el control consciente.

Al resumir los resultados de su investigación, Vygotsky destaca tres puntos. En primer lugar, aunque están descritos de una manera esquemática, la estructura real de los conceptos de un niño es mucho más compleja e irregular. El significado de las palabras siempre es una generalización, pero la generalidad del significado de cada palabra continúa desarrollándose a medida que va estableciendo relaciones estructurales con otras palabras. En segundo lugar, el modo y el carácter del pensamiento dependen de la estructura de generalidad de los conceptos sobre los que se opera. A medida que éstos se desarrollan, también se van desarrollando los tipos de pensamiento que son posibles. En tercer lugar, la enseñanza desempeña un papel fundamental en este proceso y no sólo en la escuela, sino también en la fase preescolar. Sin embargo, aunque el concepto de la zona de desarrollo próximo se aplica a toda la enseñanza, la relación entre la enseñanza y el aprendizaje es distinta en etapas diferentes, estando la enseñanza en la escuela caracterizada por un énfasis en los conceptos científicos, es decir, conceptos que expresan relaciones entre otros conceptos y que se comprenden con más facilidad mediante formulaciones lingüísticas.

En LTL, Halliday proporciona lo que, en esencia, es una explicación paralela del desarrollo intelectual (o semiótico). Pero, mientras que la explicación de Vygotsky se expresa en función del desarrollo del significado de las palabras, la de Halliday se basa en las reconstrucciones progresivas de la gramática en su conjunto, cada una de las cuales supone una nueva manera de interpretar la experiencia. Aunque es indudable que el desarrollo del significado de las palabras forma parte de este proceso, es el potencial de significado del niño en su conjunto lo que se reconstituye a cada paso a medida que las nuevas experiencias de empleo del lenguaje conducen a desarrollos de lo que el niño puede hacer con él.

La primera reconstrucción —y la de más alcance en cuanto a sus consecuencias semióticas sociales— se produce cuando el niño reconstruye su protolenguaje como un potencial de significado organizado en función de tres estratos, con una lexicogramática que actúa como intermediaria entre el contenido semántico y la expresión fonológica. Como explica Halliday: «La gramática abre el camino al nombrar y a la referencia y de ahí que pueda funcionar como una teoría de la experiencia humana» (LTL, pág. 97). Es igualmente importante que, como resultado de esta reconstrucción, la «teoría de la experiencia» del niño puede estar influenciada por la teoría cultural que se encuentra codificada en las intervenciones de los adultos en las conversaciones en las que construyen significados conjuntamente.

En esta etapa, los símbolos del niño se hacen «convencionales» (en el sentido de que la relación entre el significado y la expresión fonológica es arbitraria) y las palabras (los elementos léxicos) se convierten en nombres de clases de objetos, atributos, acciones, etc. porque sólo los nombres de las clases pueden entrar en las construcciones gramaticales. Como Vygotsky, Halliday ve la clasificación como una generalización, aunque también considera que la segunda supone el desarrollo de sistemas con una base taxonómica: «Las palabras no se aprenden como en un diccionario de definiciones sino como en un diccionario de sinónimos, siendo cada una progresivamente localizada en el espacio topológico en expansión mediante referencias a “otras” con las que está taxonómicamente relacionada» (LTL, pág. 99).

Además, la adopción del sistema semiótico lingüístico de los adultos hace disponibles varias estrategias para ampliar el potencial de significado. De éstas, es indudable que la más potente es la capacidad de dar y pedir información en el sentido de «impartir significados que aún no están compartidos por la persona a la que nos dirigimos». «Ahora, por primera vez, aprender se convierte en un proceso semiótico bidireccional basado en la reciprocidad del aprendizaje y la enseñanza. Y, de la misma manera» que los niños están predispuestos a aprender, los padres y otros “otros” están predispuestos a enseñar» (LTL, pág. 102). Sin embargo, esta enseñanza es espontánea y en su mayor parte surge de la necesidad de establecer y negociar un acuerdo intersubjetivo sobre la manera en que se deben interpretar las situaciones en las que participan conjuntamente. Además, la teoría de la experiencia que el niño construye sobre esta base no es de una sola pieza.

Como indica Halliday, «las gramáticas de sentido común de la vida de cada día [...] incluyen muchas complementariedades de diversa índole, interpretaciones contradictorias de algún aspecto de la experiencia, cada una de las cuales ilumina una faceta distinta, de manera que el todo se interpreta en función de la tensión existente entre ellas» (LTL, pág. 108).

Es la transición hacia la escuela y las exigencias de la alfabetización lo que provoca la siguiente reconstrucción. Halliday la caracteriza como una «abstracción», como el paso de lo concreto a lo abstracto. A causa de la naturaleza más abstracta del lenguaje escrito, tanto por su empleo de un simbolismo de segundo orden como por su tendencia a emplear palabras que se refieren a entidades abstractas (es decir, «otras formulaciones»), cuando los niños aprenden a leer y escribir tienen que reconstituir su potencial de significado en un modo nuevo y más abstracto. Otra consecuencia importante es que, en este proceso, los niños empiezan a ser conscientes del lenguaje mismo como un instrumento semiótico que tiene su propia estructura y su propia organización. Según Olson (1994b), esta conciencia metalingüística es la principal consecuencia cognitiva de aprender a escribir.

Por último, al igual que Vygotsky, Halliday considera que los enseñantes desempeñan un papel fundamental ayudando a los niños a reconstruir sus gramáticas para abarcar las abstracciones que supone el empleo de la metáfora gramatical y para reconocer y aprovechar la complementariedad entre lo «sinóptico» y lo «dinámico» (véase el capítulo 4). En realidad, creo que cuando reconocemos la importancia de la función de enseñanza realizada de una manera más general por el interlocutor del niño, ayudándole a comunicar significados de importancia personal en función de una gramática más «adulta», descubrimos la razón por la que «las puertas mágicas» a través de las cuales los niños hacen las transiciones hacia etapas sucesivas en la trayectoria del desarrollo están fuertemente relacionadas con la metafunción interpersonal (LTL, pág. 103).

Una vez más, si comparamos las explicaciones del aprendizaje escolar que proponen Halliday y Vygotsky veremos que existe una gran similitud entre ellas, incluyendo su empleo común de muchos términos para referirse a fenómenos más o menos idénticos. E incluso cuando los términos son distintos —conceptos cotidianos/científicos en lugar de conocimientos de sentido común/educados—, está claro que se traza prácticamente el mismo tipo de distinción en cada caso. Sin embargo, también es esclarecedor observar en qué aspectos difieren las dos explicaciones. A continuación comentaré dos de ellos con más detalle.

Distintas concepciones de las demandas de la enseñanza formal

Tanto Vygotsky como Halliday reconocen que la enseñanza formal se ocupa en su mayor parte del desarrollo y la reconstrucción de significados. Sin embargo, difieren en su manera de analizar el significado y, sobre todo, en su elección de las unidades de análisis. Mientras que Vygotsky se centra casi exclusivamente en el

significado de las palabras como sede del desarrollo conceptual, la unidad mínima de análisis para Halliday es el texto, es decir, un caso de lenguaje que se emplea en el discurso. En el caso de Halliday, el significado se hace en la construcción y la interpretación de textos y esto supone la interacción de distintos componentes de significado: interpersonal, textual y lógico, además de experimental.

Esta visión más amplia del significado tiene dos consecuencias. En primer lugar, nos permite ver con más claridad que el desarrollo de las funciones de pensamiento que son posibles para el niño depende tanto de las relaciones que se establecen entre los significados de las palabras *dentro del texto* como de las estructuras de generalidad de los significados de las palabras consideradas por separado. En otras palabras, el desarrollo del pensamiento mediado verbalmente depende de la etapa alcanzada en el desarrollo de la gramática en su conjunto. En segundo lugar, cuando se considera que el acto de significado supone tanto una acción (interpersonal) como una comprensión (ideacional), que es lo que siempre ocurre con el pensamiento que se encarna en el discurso, no hay ninguna necesidad de buscar en el exterior la motivación que engendra el pensamiento. Esto es algo de lo que Vygotsky parecía ser consciente intuitivamente cuando escribía, en el capítulo final de *Thinking and Speech*, que «el pensamiento tiene sus orígenes en la esfera motivadora de la conciencia, una esfera que incluye nuestras inclinaciones y necesidades, nuestros intereses e impulsos y nuestros afectos y emociones» (1987, pág. 282). Al centrarse en la manera en que los recursos completos de la lexicogramática permiten que todos estos aspectos de conciencia se integren en la construcción del significado necesario para la producción de un texto *externo*, Halliday nos ofrece una pista muy importante de cómo se puede recurrir al empleo de estos mismos recursos en el pensamiento del habla interna.

La segunda diferencia reside en la característica de la enseñanza formal que se propone como acicate para el desarrollo de lo que Vygotsky llama las «funciones mentales superiores». Para Halliday, esta característica es, en esencia, el conjunto de exigencias que plantea enfrentarse al lenguaje escrito y su modo sinóptico de significado. Para Vygotsky, es la naturaleza sistemática de los conceptos científicos y su base en la enseñanza escolar. Sin embargo, si observamos las características subyacentes a las dos explicaciones veremos que tienen mucho en común. Halliday caracteriza el lenguaje escrito en función de su abstracción relativa y su tendencia a proyectar una perspectiva sinóptica en la realidad. Vygotsky destaca el mayor grado de generalidad (es decir, abstracción) que caracteriza a los conceptos científicos y el hecho de que sus relaciones con los objetos están mediadas por relaciones con otros conceptos. Para Vygotsky, la fuerza del concepto científico reside en su promoción de las características superiores de la conciencia y la voluntad. Para Halliday, el lenguaje escrito fomenta el desarrollo de la conciencia metalingüística y el control y la dirección por parte de los niños de sus propios procesos de aprendizaje. No obstante, los dos están de acuerdo en considerar que la

sistematización de los significados es una característica esencial de esta etapa del desarrollo.

Curiosamente, la primera parte del capítulo de Vygotsky dedicado al desarrollo de los conceptos científicos contiene un análisis del aprendizaje del lenguaje escrito que destaca la naturaleza abstracta, consciente y volitiva de los procesos implicados y los identifica como «las características que distinguen a todas las funciones mentales superiores que se desarrollan durante este período» bajo la influencia de la enseñanza (1987, pág. 213). Aunque no se hace ninguna mención del lenguaje escrito durante la parte final del capítulo, donde se lleva a cabo el análisis del desarrollo de los conceptos científicos en función de su nivel de generalidad y su relación sistémica, se podría argumentar que la construcción de conceptos científicos no es más que un aspecto particular de la «reinterpretación» del lenguaje y la experiencia que supone el aprendizaje de la lectura y la escritura. De ser esto así, y como he expuesto en otro lugar (Chang-Wells y Wells, 1993), la congruencia entre estas dos explicaciones del desarrollo del pensamiento basado en el lenguaje es aún mayor de lo que parece a primera vista.

¿Dónde sitúa esto el paso adicional del desarrollo que en la explicación de Halliday está asociado con la reconstrucción de la gramática en función de la metáfora gramatical? En primer lugar, es necesario destacar que, con el desarrollo del concepto de metáfora gramatical, Halliday ha hecho una aportación fundamental a nuestra comprensión de la influencia de la estructura del texto escrito en las posibilidades para emplear el lenguaje como instrumento semiótico. También aclara la naturaleza de una de las principales dificultades a las que tienen que enfrentarse los estudiantes cuando se encuentran con textos escritos desde la perspectiva de las disciplinas que sustentan las materias curriculares de la enseñanza secundaria.³

La investigación de Vygotsky sólo abarcaba hasta el equivalente al final de la etapa de la enseñanza elemental y, en consecuencia, es imposible decir si una continuación hacia la etapa secundaria o hacia el análisis más diferenciado y basado en disciplinas de los conceptos científicos, prefigurado en la conclusión del capí-

3. A continuación se presenta como ejemplo un texto de historia de enseñanza secundaria sobre la Revolución china, junto con una posible alternativa más característica del habla, que he adaptado de Martin (1993).

Escrito

El gran éxito de esta etapa de la Larga Marcha se debe en gran medida a la capacidad diplomática de Zhou Enlai y a la valentía de la retaguardia.

Hablado

[Zhou Enlai supo negociar con habilidad con Chen Jitang (1)] y [los soldados (que se quedaron para proteger la retaguardia (3))] fueron muy valientes (2)], por lo que [el Ejército Rojo consiguió escapar (4)] (pág. 10).

En la versión «hablada» existen cuatro oraciones, numeradas del 1 al 4 (la oración 3 es una subordinada relativa que define qué soldados fueron valientes). En la versión escrita, el significado (apro-

tulo 6 de *Thinking and Speech*, lo habría llevado a proponer otra etapa del desarrollo conceptual correspondiente a esta característica del lenguaje escrito. Sin embargo, está claro que los textos de estudios sociales de los que había seleccionado los materiales para su investigación con Shif tenían esta característica del lenguaje escrito basado en disciplinas, puesto que sustantivos como «explotación» y «revolución» se encuentran entre la pequeña cantidad de ejemplos citados de conceptos científicos. En consecuencia, es tentador suponer que el hecho de que Vygotsky no reconociera la relación existente entre esta característica de la estructura del texto escrito y las formas «superiores» del pensamiento verbal se debiera a su mayor atención al habla interna que a la externa y, en particular, a su elección del significado de las palabras como unidad de análisis. Sin embargo, si de momento dejamos de lado esta última diferencia, está claro que, en general, las dos explicaciones son muy similares; y cuando difieren, las diferencias reflejan unas perspectivas más complementarias que contradictorias.

La naturaleza complementaria de las dos teorías

Espero que a estas alturas ya sea evidente que las teorías del lenguaje y el aprendizaje desarrolladas por Halliday y Vygotsky son esencialmente compatibles entre sí. Esto se debe principalmente a que las dos suscriben los siguientes supuestos:

1. Para comprender cualquier forma de conducta humana, es necesario adoptar un enfoque genético.
2. Filogenéticamente y ontogenéticamente, el desarrollo depende de la disponibilidad de instrumentos; para el desarrollo intelectual, los instrumentos semióticos tienen una importancia especial.
3. El lenguaje es un instrumento semiótico especialmente potente porque su estructura semántica:
 - codifica la teoría de la experiencia que tiene la cultura, incluyendo el conocimiento asociado con el empleo de todos los instrumentos restantes;
 - permite a sus usuarios interaccionar entre sí para coordinar su actividad y, al mismo tiempo, les permite reflexionar sobre sus distintas interpretaciones de la experiencia y compartirlas.

ximado) de cada una de estas oraciones se expresa mediante las siguientes estructuras nominales, numeradas de la misma manera: (1) «la capacidad diplomática de Zhou Enlai»; (2) «la valentía de la retaguardia»; (3) «de la retaguardia»; (4) «el gran éxito de esta etapa de la Larga Marcha». El único verbo de la oración escrita no expresa ningún proceso aunque, junto con otra estructura nominal —«en gran medida»— es la expresión metafórica del conector lógico «por lo que» de la versión «hablada».

Véase una discusión más detallada de la metáfora gramatical en el capítulo 8.

4. En la ontogenia, el desarrollo se eleva a nuevos niveles mediante la apropiación de los instrumentos creados por generaciones anteriores. En particular, cuando aprenden su lengua materna mediante la conversación basada en situaciones, los niños también se apropian del conocimiento y las prácticas de su cultura.

Es indudable que esta lista se podría ampliar, pero servirá como resumen de gran parte de la discusión anterior. También servirá como un fondo contra el que evaluar las diferencias entre estos dos autores antes de continuar considerando algunas de las maneras en que el hecho de tratar sus perspectivas como complementarias nos puede llevar a una teoría más exhaustiva del aprendizaje basada en el lenguaje.

Quizá la diferencia más significativa —y que explica la mayor parte de las demás— resida en el contenido de su investigación. Halliday es un lingüista y Vygotsky un psicólogo. En consecuencia, no es sorprendente que el primero estudie textos y el segundo la actividad mental. Y tampoco nos debe sorprender que, si bien los dos se interesan mucho por las funciones del lenguaje, Halliday estudia estas funciones cuando se plasman en el habla externa y la escritura, mientras que Vygotsky tiende a interesarse más por las maneras en que el lenguaje influye en las funciones mentales y por la manera en que actúa en el habla interna.

Con todo, la elección de una orientación en relación con los fenómenos del lenguaje —sea externo o interno— no supone necesariamente una elección correspondiente de lo social o lo individual como marco de referencia para interpretar los fenómenos. Aunque Halliday adopta de una manera deliberada y explícita una orientación «interorgánica», ello no significa que esta perspectiva social se adopte a expensas del individuo. Como queda claro en su explicación del desarrollo del lenguaje y como se muestra en la figura 1.1, la concepción que tiene Halliday de la relación existente entre el individuo y el grupo social en relación con el cual se convierte a la vez en un miembro y en una persona es muy similar a la concepción que Vygotsky tiene de esta relación.

Por esta razón propongo que podemos tratar estas dos orientaciones como complementarias —como indica el propio Halliday (1978, 1984)— y llegar así a una interpretación más rica de los fenómenos que los dos autores han estudiado, cada uno desde su propia perspectiva teórica. En consecuencia, en los restantes apartados de este capítulo examinaré cuatro áreas en las que creo que hay mucho que ganar adoptando esta estrategia.

Las consecuencias educativas de la variación sociosemántica

La primera área donde las perspectivas complementarias de Halliday y de Vygotsky se pueden combinar para obtener una explicación más completa es la de la enculturación y las consecuencias del hecho de crecer en distintos entornos socioculturales.

Vygotsky plantea esta cuestión de la manera más explícita en relación con la explicación que ofrece Piaget del desarrollo intelectual que, según él, tiene graves deficiencias porque Piaget pasó por alto el impacto que pueden tener en el desarrollo de los niños las diferencias en la experiencia sociocultural. Según Vygotsky, las uniformidades evolutivas establecidas por Piaget «no son las leyes eternas de la naturaleza sino leyes históricas y sociales [...] El hecho de que el niño hable de una manera egocéntrica o social no sólo depende de su edad sino también de las condiciones en las que se encuentra» (1987, pág. 90).

Sin embargo, en este contexto, Piaget no es más que un pretexto empleado por Vygotsky para hacer una observación más general. Según él, el desarrollo del pensamiento no es un simple proceso individual, sino que depende de que el niño domine los medios sociales de pensamiento mediante la interacción lingüística con otras personas; además, la experiencia que tienen los niños del uso del lenguaje varía como resultado de las diferencias culturales relacionadas con las actividades en las que se les permite participar. En consecuencia, el estudio del desarrollo del pensamiento del niño en entornos sociales diferentes, sobre todo en entornos donde trabajen los niños, «creará un potencial para establecer leyes pertinentes no sólo al *aquí y ahora* sino también al desarrollo del niño en general» (1987, pág. 91).

De una manera más general, en sus escritos sobre esta cuestión Vygotsky se ocupó de establecer dos principios muy importantes. El primero era que no se puede comprender el desarrollo intelectual del individuo sin tener en cuenta sus interacciones con otras personas de su entorno social; en sus propias palabras, «el mismo mecanismo que subyace a las funciones mentales superiores es una copia de la interacción social; todas las funciones mentales superiores son relaciones sociales interiorizadas» (1981, pág. 164). Y el segundo era que este mismo entorno social está influenciado por la cultura más amplia, que varía según las formas y la organización de la actividad laboral que se practican y el material y los instrumentos semióticos que se emplean.

Por desgracia, Vygotsky no tuvo tiempo de llevar a cabo él mismo investigaciones empíricas para confirmar el segundo de estos principios en relación con el desarrollo intelectual de los niños, y el estudio del pensamiento adulto realizado en Asia Central, donde Luria y sus colegas intentaron comprobar la conexión existente entre la cognición y los modos de interacción organizados socialmente (Luria, 1976), tenía unas graves limitaciones metodológicas (Cole, 1985). Sin embargo, más recientemente se han hecho otros intentos de comprobar las ideas de Vygotsky mediante la investigación intercultural y se han obtenido pruebas que corroboran los dos principios, sobre todo en relación con los efectos cognitivos de la alfabetización escolar (Bruner y Greenfield, 1972; Scribner y Cole, 1981).

En cambio, la principal preocupación de Halliday ha sido la relación existente entre la estructura social y la conducta lingüística. En realidad, gran parte de su esfuerzo se ha centrado en explicar cómo ha llegado el lenguaje a ser como es «a

causa de las funciones que ha desarrollado para servir a la vida de la gente» (1978, pág. 4). Además, sus ideas sobre los efectos que tienen en el desarrollo intelectual las diferencias sociales y culturales relacionadas con la experiencia lingüística están muy de acuerdo con las de Vygotsky. En palabras del mismo Halliday, «no es difícil suponer la existencia de una conexión íntima entre el lenguaje por un lado y los modos de pensamiento y de conducta por el otro» (1978, pág. 25). Con todo, al explorar esta cuestión se ha basado en ideas derivadas de la sociología y la antropología en lugar de la psicología intercultural y ha examinado más las diferencias *dentro* de las culturas que entre ellas, concentrándose sobre todo en el papel del lenguaje en la relación entre la clase social y el rendimiento educativo.

Aquí, Halliday —y él mismo es el primero en reconocerlo— ha recibido una gran influencia del trabajo de Basil Bernstein, que era colega suyo en la Universidad de Londres en la época en que dirigía el Linguistics and English Teaching Programme. Lo que Halliday encontraba interesante en el trabajo de Bernstein era el intento de explicar la relación existente entre la clase social y las diferencias de rendimiento educativo no en función de la herencia genética, sino en función de la transmisión cultural de esta desigualdad educativa «a través de los códigos lingüísticos o las maneras de hablar, que surgen como consecuencia de la estructura social y de los tipos de relación social asociados a ella» (Halliday, 1978, pág. 25).

Destacando que Bernstein no se refiere a una fraseología o unas palabras concretas y aún menos a la pronunciación o el acento, Halliday explica así esta conexión:

Estas «maneras de hablar» tienen una naturaleza sociosemántica; son pautas de significado que surgen con más o menos fuerza en unos contextos particulares, sobre todo los relacionados con la socialización del niño en la familia. De ahí que, si bien el entorno de aprendizaje del lenguaje es único para cada niño, también comparte ciertas características comunes con los demás niños de un contexto social similar; y no sólo en el sentido superficial de que los entornos materiales pueden ser muy similares —en realidad, pueden no serlo— sino también en el sentido más profundo de que las formas de relación social y los sistemas de roles que la rodean tienen efectos en el tipo de opciones de significado que se destacarán y subrayarán en diferentes tipos de situación⁴ (1978, págs. 25-26).

Me parece que, aquí, Halliday nos está proporcionando una explicación, en términos sociolingüísticos, precisamente de las clases de diferencias en la experiencia sociocultural que Vygotsky consideraba fundamentales para el desarrollo intelectual. Es más, considera que estas experiencias de interacción social mediada lingüísticamente son esenciales para el desarrollo tanto como Vygotsky, como

4. Halliday discute la teoría de los códigos sociolingüísticos de Bernstein con bastante detalle en «Sociological aspects of semantic change», que constituye el capítulo 3 de *Language as Social Semiotic* (1978).

revela claramente la continuación de la cita anterior: «Esta dependencia de la estructura social no es meramente inevitable: es esencial para el desarrollo del niño; éste sólo se puede desarrollar como hombre *social* y, en consecuencia, su experiencia se debe conformar de manera que lo conviertan en un miembro de la sociedad y de su sector particular dentro de ella» (1978, pág. 26).

Cuando la descripción teórica que hace Halliday de la variación sociosemántica se combina con las pruebas obtenidas en las investigaciones empíricas de Hasan (1986, 1992; Hasan y Cloran, 1990) basadas en la teoría de la socialización de Bernstein, el resultado es una convincente explicación de la manera en que ciertas características esenciales de la estructura social se promulgan y se «transmiten» mediante las conversaciones cotidianas experimentadas por los niños de distintas clases sociales. Por otro lado, y como cabía esperar, Halliday tiene poco que decir sobre las consecuencias específicamente intraorgánicas de esta variación sociosemántica.

Como se indicaba anteriormente, a Halliday le interesa especialmente el papel del lenguaje en la formación del *hombre social*; su interés se centra en el lenguaje como la forma prototípica de semiótica *social* y, en particular, en la manera en que el sistema semiótico del lenguaje encuentra su realización en la lexicogramática y, al mismo tiempo, se plasma en los sistemas conductuales más amplios que constituyen la semiótica social. En cambio, Vygotsky se interesaba por el desarrollo de la conciencia y por los fenómenos mentales mediados semióticamente que la constituyen. Aunque destacaba los orígenes del lenguaje en la acción social, tanto en el plano filogenético como en el ontogenético, su propia investigación se concentraba en la transformación del funcionamiento mental —es decir, interno— del niño que se produce cuando el lenguaje social —o externo— es interiorizado para convertirse en una forma más potente de mediar en la actividad intelectual intramental.

Con todo, creo que estas dos orientaciones, lejos de estar en conflicto, son complementarias en cuanto a la explicación que ofrecen de las consecuencias educativas de crecer en distintos entornos culturales o subculturales. La explicación del desarrollo intelectual que ofrece Vygotsky en función de la interiorización de los modos de discurso que median en la acción y la interacción social, es una parte fundamental de esta explicación. Sin embargo, como observa Wertsch (1989), no está completa porque, al concentrarse casi exclusivamente en la interacción social diádica, Vygotsky no explicaba cómo influyen factores socioculturales como la clase, la etnia y el sexo en los medios discursivos que son interiorizados para mediar en el funcionamiento intramental. Sin embargo, es precisamente esta parte de la explicación global la que se encuentra en la descripción teórica que hace Halliday de la variación sociosemántica y de su impacto en el rendimiento educativo.

Así pues, reuniendo estas dos aportaciones teóricas podríamos proponer la siguiente explicación: la capacidad de los niños para participar con eficacia en las diferentes tareas que se puede esperar que lleven a cabo en la escuela depende de la medida en que hayan interiorizado las funciones sociosemánticas de los modos

específicos de discurso que median en estas tareas, tanto intermentalmente como intramentalmente; y esto depende de la medida en que estas funciones se hayan destacado en sus interacciones con otras personas significativas de su entorno familiar inmediato, que a su vez varía según la relación de la familia con la estructura social más amplia. En particular, varía según la pertenencia a una clase étnica y social.

Es evidente que un factor fundamental para comprender la relación existente entre los antecedentes socioculturales y el rendimiento escolar es la naturaleza de las actividades en las que se espera que los niños participen en la escuela. En principio, no existe ninguna razón por la que las tareas escolares no se deban seleccionar de manera que validen y amplíen las funciones sociosemánticas que haya llegado a dominar cada niño, introduciendo al mismo tiempo de una manera sistemática las que todavía están sin desarrollar (véanse Heath, 1983; Moll y Greenberg, 1990). Parece que esto coincide plenamente con el concepto de Vygotsky del aprendizaje y la enseñanza en la zona de desarrollo próximo (Tharp y Gallimore, 1988). Sin embargo, en la práctica, las tareas y los modos de discurso que se tienden a favorecer son precisamente las que menos familiares son para los niños que no pertenecen a grupos mayoritarios; el resultado es que se crea una situación de desventaja educativa para estos niños.

El hecho de que los modos de discurso favorecidos tengan un mayor valor intelectual real o inherente es objeto de debate en la actualidad (Lemke, 1988). Sin embargo, como indica Halliday:

Tal como están las cosas, ciertas maneras de organizar la experiencia mediante el lenguaje y de participar e interaccionar con las cosas son necesarias para el éxito en la escuela. El niño que no está predispuesto a este tipo de exploración verbal en este tipo de contexto experimental e interpersonal «no se siente a gusto en el contexto educativo», como diría Bernstein. El hecho de que un niño esté predispuesto o no es una propiedad innata del niño como individuo o una limitación inherente a sus poderes mentales, que era lo que se solía suponer; no es más que el resultado de una desigualdad entre sus propios órdenes simbólicos de significado y los de la escuela, desigualdad que es el resultado de las distintas pautas de socialización que caracterizan a sectores diferentes de la sociedad —o subculturas— y que, a su vez, dependen de las relaciones sociales subyacentes en la familia y en otras entidades (1978, pág. 26).

Enculturación: ¿reproducción cultural o potenciación individual?

Con todo, se podría objetar que esta teoría de la enculturación mediada por el lenguaje, tal como se acaba de resumir, favorece mucho la determinación cultural del desarrollo individual. De hecho, una crítica que a veces se ha hecho contra el trabajo tanto de Halliday como de Vygotsky —o, por lo menos, contra algunas de las aplicaciones de su trabajo que se hacen en la educación— es que destaca la

reproducción cultural a expensas del cambio cultural y la conformidad a expensas de la creatividad individual (Dixon, 1987; Engeström, 1991b; Hatano, 1993; Sawyer y Watson, 1987). Para evaluar esta acusación, deberemos examinar brevemente las maneras en que se concibe la posibilidad de cambio en los escritos de los dos teóricos.

Como es de esperar, Halliday aborda el cambio cultural a través de la relación existente entre la semiótica cultural y los textos particulares que se construyen en relación con ella. Según él, el sistema social no es estático porque se recrea constantemente en los encuentros sociales en los que se concreta y estos mismos encuentros son dinámicos. Esto se puede ver con la mayor claridad observando los procesos de discurso mediante los cuales se crean los textos. A medida que éstos se van desarrollando en tiempo real, «el significado del texto retroalimenta la situación y se convierte en parte de ella, modificándola en este proceso; también retroalimenta, a través del registro, al sistema semántico, al que igualmente afecta y modifica» (1978, pág. 126).

Dentro de esta explicación general podemos comprender mejor la permeabilidad de la situación descrita en el apartado anterior, donde yo describía la interpretación que hacía Halliday de los códigos sociolingüísticos propuestos por Bernstein diciendo que suponían una variación del estilo semántico o la orientación del significado, que está asociado a las posiciones que ocupan los distintos individuos y sus familias en la estructura social. Sin embargo, puesto que todas las conversaciones son dinámicas, los encuentros que suponen unas interacciones distintas entre los usuarios y unos usos distintos de estos códigos tienen el potencial de provocar el cambio mediante la retroalimentación, tanto en las orientaciones de significado de los hablantes como en sus relaciones de rol con los miembros de su familia y otros grupos sociales.

Así pues, en el curso del crecimiento el niño pequeño participa en encuentros con personas que ocupan varias posiciones en la estructura social; aquí se incluyen encuentros a través de la lectura y la televisión además de los encuentros cara a cara con miembros de la familia, enseñantes y otras personas de la comunidad. El resultado es que el potencial de significado que construye cada niño y la «personalidad» que acaba desarrollando es una consecuencia exclusiva de las interacciones concretas en las que ha participado. No obstante, la medida en que estos encuentros amplían o modifican la orientación de significado desarrollada inicialmente dentro de la familia de cada niño depende de otros factores relacionados con las condiciones bajo las que se realizan los encuentros posteriores, sobre todo la manera en que el niño es acogido —o se le hace sentir excluido— en los grupos sociales a los que pertenecen sus interlocutores.

Con todo, el niño nunca es un simple receptor pasivo de las maneras de hablar con la que se encuentra sino que continuamente construye a partir de ellas un potencial de significado personal y una perspectiva de la experiencia relacionada con él. En consecuencia, en cada etapa de su desarrollo —durante la infancia y más allá de ella— cada individuo tiene unas aportaciones únicas que hacer a las in-

teracciones en las que participa y, por lo tanto, una oportunidad de contribuir a la modificación de la estructura social porque, como destaca Halliday, mediante actos individuales de significado en las situaciones donde se producen esas interacciones «la realidad social se crea, se mantiene en buen orden y se forma y se modifica continuamente» (1978, pág. 139). Por lo tanto, y siguiendo la perspectiva que ha elegido, la explicación que ofrece Halliday de la posibilidad —en realidad, la inevitabilidad— del cambio es interorgánica y está basada en la dinámica de la interacción y en su concepción del hombre social.

La explicación de Vygotsky también otorga un papel fundamental al lenguaje y a otros instrumentos semióticos, pero, en lugar de ser interorgánica o intraorgánica, se centra en la relación existente entre estas dos vertientes. De esta manera, ofrece una interpretación psicológica de la explicación sociológicamente orientada que propone Halliday. En pocas palabras, el argumento de Vygotsky es que, al apropiarse de los recursos de la cultura mediante la participación en la acción y en la interacción social, el individuo transforma esos recursos y al mismo tiempo es transformado por ellos.

El primer paso de su argumento se incluye, casi como una idea de último momento, en su exposición de la ley genética del desarrollo cultural citada anteriormente (pág. 42). Después de afirmar la primacía del plano *intermental* en el desarrollo de cualquier función mental, continúa diciendo: «pero no hace falta decir que la interiorización transforma el proceso mismo y cambia su estructura y su función» (1981, pág. 163).

Aunque esta afirmación no se desarrolla mucho más en el capítulo en cuestión, el comentario fundamental de Vygotsky sobre la naturaleza constructiva y creativa de las transformaciones que tienen lugar en la interiorización de los procesos mentales ha empezado a ser objeto de una atención continua en trabajos más recientes de la tradición sociocultural (Engeström, 1991a; Gal'perin, 1969; Wertsch y Stone, 1985). Como destacan estos autores siguiendo a Vygotsky, la interiorización no supone una simple copia de un proceso intermental externo, sino más bien una construcción interior del proceso correspondiente, que es reforzada y conformada por lo que el niño ya puede hacer y entender. Esto da lugar al primer tipo de transformación: una modificación de los procesos mentales del propio niño que modifica sus maneras de percibir, interpretar y organizar el mundo (Nikolopoulou, 1991).

Sin embargo, puesto que la experiencia anterior en la que se basa esta construcción es inevitablemente diferente, tanto entre un niño y otro como entre una generación y la siguiente, las construcciones resultantes también difieren, dando lugar a transformaciones del propio proceso. La importancia potencial de esto se puede ver en la fase final del ciclo de interiorización cuando, en el curso de otras actividades sociales, el individuo exterioriza el proceso del que se ha apropiado en forma de una conducta nueva en la situación y, como resultado, puede transformar la manera en que la situación es comprendida por otros miembros de la cultura.

Así pues, tanto para Halliday como para Vygotsky, la creatividad y el cambio son características inherentes a toda acción e interacción, ocasionando, con el tiempo, la transformación de los recursos de cada participante y de las prácticas socioculturales en relación con las cuales se producen. Como ya se ha descrito, las facetas de este complejo proceso de transformación cultural e individual que cada uno de ellos ha explorado son esencialmente complementarias. Creo que combinándolas podemos construir una explicación más exhaustiva del cambio cultural y de la creatividad individual que muestre cuál es la relación existente entre ellos. Esto se podría expresar brevemente como sigue.

Como sugiere Halliday, el impulso para el cambio se debe encontrar en el mundo de la semiótica social, en tensiones de varios tipos, bien dentro del propio sistema bien en relación con encuentros en los que participan individuos y que surgen en el curso de situaciones cotidianas. Un individuo que se enfrenta con un problema que no puede manejar por sí mismo es un caso particular de esta tensión. De una u otra forma, estas tensiones se resuelven —por lo menos en parte— en la dinámica de la acción y de la interacción social mediante el empleo del lenguaje y quizá de otros instrumentos mediadores; en algunos casos, esta resolución puede también producir una modificación —o una adición— en el repertorio de instrumentos mediadores que posee la cultura. Además, desde la perspectiva del individuo, la participación en esta acción e interacción colaborativa le ofrece la oportunidad de apropiarse de los procesos implicados que, cuando se interiorizan e integran con sus recursos existentes, como explica Vygotsky, transforman la manera en que se abordarán problemas similares en el futuro. Sin embargo, puesto que la interiorización siempre supone una construcción basada en los recursos que el individuo ya posee, el proceso mismo que se interioriza se puede transformar, conduciendo a posteriores formas innovadoras de exteriorización en contextos de acción e interacción social que, a su vez, pueden introducir cambios en el sistema semiótico.⁵

En consecuencia, el cambio, la creatividad y la diversificación son la esencia de la interacción, tanto entre grupos e individuos como dentro de ellos, como pone claramente de manifiesto el método de análisis genético. El que estas cualidades se fomenten —o se repriman— depende de juicios de valor hechos por quienes tienen más poder en el sistema social. Sin embargo, como argumenta Lemke (1990), también éstos están, en última instancia, abiertos a la negociación y al cambio.

5. En el capítulo 5 se examina un ejemplo procedente de un aula de este tipo de transformación de un instrumento conceptual.

Las consecuencias intelectuales del aprendizaje escolar basado en el lenguaje

Una tercera área en la que creo que combinar las diferentes perspectivas de Halliday y de Vygotsky nos puede ofrecer una explicación más exhaustiva es la de las ventajas lingüísticas y cognitivas de la enseñanza formal. Las explicaciones de cada uno ya se han examinado comparativamente en un apartado anterior de este capítulo. Una interpretación que las combine podría parecerse a la siguiente.

Cuando los niños llegan a la escuela, ya han hecho unos avances considerables en la construcción de una teoría práctica de la experiencia basada en el conocimiento de sentido común. Esto lo han conseguido, simultáneamente con el aprendizaje de su lengua materna, participando en la actividad y en el discurso de la vida cotidiana de su hogar y de sus alrededores, donde este conocimiento se codifica en los textos que coconstruyen con otras personas significativas. El contenido específico de esta teoría, incluyendo las creencias sobre los objetivos de la acción y de la interacción y sobre los recursos semióticos concretos que se aplican apropiadamente a su consecución, varía de un niño a otro en función de la experiencia particular de cada niño, ya que ésta está mediada por los roles que se le pide que desempeñe en virtud de su sexo y de su pertenencia a una cultura, un grupo étnico y una clase social. Además, aunque la conducta de los niños, tanto verbal como no verbal, es en su mayor parte fluida y deliberada, ellos aún no son plenamente conscientes de los medios que emplean. En particular, aunque emplean el lenguaje como un medio para comprender su experiencia y reflexionar sobre ella, aún no pueden someter el lenguaje mismo o los significados que codifica a una atención y una manipulación deliberadas.

Sin embargo, durante los primeros años de la enseñanza formal se produce una importante transformación que, en su mayor parte, se engendra mediante la experiencia de aprender a leer y a escribir y de emplear este modo de lenguaje como un instrumento para la realización de una gran variedad de tareas. El lenguaje escrito exige un grado considerable de abstracción, tanto de la expresión escrita a partir de la hablada como del proceso en solitario a partir del coconstruido. Esta abstracción dirige la atención de los niños hacia el medio del lenguaje mismo y también hacia los significados que codifica, trayendo así los dos al ámbito de la conciencia y la volición.

En consecuencia, al entrar en contacto con textos escritos relacionados con los temas que estudian en la escuela, los niños reconstituyen gradualmente su lexicogramática en el modo escrito más abstracto; al mismo tiempo, llegan a reinterpretar su experiencia en función de las estructuras semánticas que son características de estos textos escritos. Además, a medida que los contenidos curriculares se van basando más en el texto, los niños empiezan a encontrar nuevos significados de naturaleza más abstracta y sistémica que los encontrados en el habla cotidiana. Por lo tanto, al aprender a reconstruir la experiencia en función de la es-

tructura semántica del lenguaje escrito, los niños construyen lo que Vygotsky denomina «conceptos científicos». Es decir, son los textos escritos —y hablar de ellos— los que proporcionan los medios discursivos para el desarrollo de «las funciones mentales superiores» mediante la apropiación de los conceptos sistemáticamente relacionados que se corresponden con las estructuras semánticas más abstractas encontradas en los textos escritos.

Una característica particular de los textos escritos en los que se presenta el conocimiento escolar basado en disciplinas es el predominio de la metáfora gramatical en la plasmación lexicogramática del significado. En contraste con la interpretación dinámica de la experiencia en función de las acciones y los procesos que son característicos del conocimiento del sentido común y del habla cotidiana, la metáfora gramatical predomina sobre la interpretación sinóptica de la realidad, que objetiva la experiencia codificando los procesos y las relaciones en estructuras organizadas en torno a sustantivos. Comprender y emplear este modo de lenguaje escrito requiere otra reconstrucción de la gramática; sin embargo, una vez dominado, este modo escrito «científico» de interpretar la experiencia proporciona un potente complemento al modo narrativo (dinámico) que es característico del habla cotidiana espontánea.

La reorganización de la gramática y la correspondiente reinterpretación de la experiencia que hacen falta para emplear el texto escrito sinóptico como instrumento para pensar y comunicar no se produce espontáneamente en la mayoría de los niños. Para dominar este nuevo modo, deben percibirlo como algo funcional para ellos en relación con las actividades que encuentran al mismo tiempo estimulantes y personalmente significativas. También necesitan recibir guía y ayuda para llevar a cabo las partes de esas actividades que son incapaces de abordar por su cuenta. Esto es más probable que se produzca cuando las actividades se llevan a cabo en situaciones de colaboración con el enseñante o con otros niños donde el nuevo modo sinóptico de interpretar la experiencia se relaciona con el modo dinámico, más familiar, mediante un habla que pasa constantemente de un modo a otro tendiendo puentes entre los dos.

Cuáles son exactamente las actividades y las condiciones del aula que tienen más probabilidades de proporcionar la guía y la ayuda necesarias es una cuestión que se está investigando actualmente en una cantidad considerable de estudios basados en el aula, muchos de los cuales están inspirados en uno u otro de los teóricos cuyo trabajo se ha considerado aquí. Sin embargo, mi opinión es que estos estudios podrían ser más provechosos si adoptaran un enfoque que tuviera en cuenta a los dos.

Desde esta perspectiva, en el último apartado de este capítulo deseo considerar brevemente las afirmaciones sobre aprender a significar que expone Halliday en su estimulante aunque muy condensado artículo, «Towards a language-based theory of learning» (Hacia una teoría del aprendizaje basada en el lenguaje).

Acción, habla y pensamiento

En el párrafo inicial de LTL, Halliday afirma que «la característica distintiva del aprendizaje humano es que es un proceso de construcción de significado: un proceso semiótico». Y, en el sentido de que todo aprendizaje contribuye a la capacidad del individuo para participar en actividades que toman su significado del papel que desempeñan en la vida de los grupos socioculturales a los que pertenece o aspira el individuo, es indudable que esta afirmación es correcta. En este sentido, podríamos estar de acuerdo en admitir que incluso aprender a nadar (para emplear su propio ejemplo) es semiótico aunque, en principio, las capacidades físicas implicadas se pueden dominar en ausencia de interacción con otros seres humanos y son funcionalmente equivalentes a las que forman parte del repertorio de los mamíferos, que, a diferencia de los humanos, no son «seres que, en esencia, significan» (LTL, resumen).

Sin embargo, la consecuencia de incluir toda la conducta humana bajo una sola etiqueta, «significar», es que se pierden de vista algunas distinciones importantes que son necesarias para desarrollar una teoría del aprendizaje basada en el lenguaje. Es evidente que Halliday es consciente de esto porque, en el primer capítulo de la colección de 1978, distingue claramente entre «significar», «hacer» y «decir».

Se considera que el lenguaje es la codificación de un «potencial de conducta» en un «potencial de significado»; es decir, un medio de expresar lo que el organismo humano «puede hacer» en interacción con otros organismos humanos, convirtiéndolo en lo que «puede significar». A su vez, lo que puede significar (el sistema semántico) se codifica en lo que «puede decir» (el sistema lexicogramático o la gramática y el vocabulario) (1978, pág. 21).

En esta definición, Halliday traza una clara distinción entre hacer y significar, al tiempo que ve los dos como formas de conducta semiótica concebida de una manera más general. En consecuencia, si se mantiene esta distinción parece deducirse que, si bien podemos hablar (es decir, podemos significar) sobre lo que estamos haciendo, hemos hecho o podríamos hacer, este «hacer», aunque es una forma de conducta semiótica, no es «significar» en sí mismo salvo en el caso donde el «hacer» es con lenguaje.

Así pues, lo que digo es que, por un lado, existen serias ambigüedades en el empleo que hace Halliday del término «significar» de una ocasión a otra y que, por otro, al incluir el aprendizaje de todos los sistemas semióticos bajo la frase comodín «aprender a significar», como parece hacer en LTL, no distingue los distintos papeles que desempeña el lenguaje en el desarrollo del «hombre social».

Sin embargo, en mi opinión existe otra razón para objetar que todo hacer se considere «significar» en el sentido con que se define «significar» en la cita anterior. La objeción es que esta formulación no reconoce la función del lenguaje co-

mo instrumento en la consecución de los objetivos de la actividad semiótica concebida de una manera más amplia. En términos de Vygotsky, significar lingüísticamente es una forma —aunque la más importante— de mediación semiótica, y para comprender su importancia en unas ocasiones particulares debemos mirar los objetivos de la actividad en la que media. Recordando el argumento de Leont'ev (citado anteriormente), «el instrumento media en la actividad y, en consecuencia, no sólo conecta a los seres humanos con el mundo de los objetos, sino también con otras personas». Aunque es indudable que el lenguaje es un instrumento potente y versátil, es la actividad en la que media lo que tiene una primacía conceptual e histórica porque es mediante la acción y las actividades como nos relacionamos con el mundo externo (Minick, 1987).

Como se expone en LTL, donde se destaca el aprendizaje del lenguaje y el aprendizaje por medio del lenguaje a través de las sucesivas reorganizaciones de la gramática, junto con la reinterpretación progresiva de la experiencia que estas últimas conllevan, la teoría del aprendizaje basada en el lenguaje de Halliday contribuye en gran medida a explicar cómo funciona el lenguaje para conectar al ser humano con los objetos y con otras personas. Sin embargo, tiene muy poco que decir sobre la amplia gama de actividades en relación con las cuales desempeña esta función mediadora o sobre las funciones específicas de planificación, dirección, interpretación, etc., a través de las cuales se desempeña esta función. Creo que, aquí, la ampliación de las ideas iniciales de Vygotsky sobre la mediación semiótica que se ha hecho en trabajos más recientes sobre la teoría de la actividad (Leont'ev, 1978, 1981; Engeström, 1991) puede proporcionar una perspectiva complementaria muy importante.

Por otro lado, es importante reiterar la naturaleza recíproca de la complementariedad que he intentado demostrar. En consecuencia, al sugerir que la perspectiva sociolingüística de Halliday se beneficiará si se articula con la teoría de la actividad, deseo dejar claro que también creo que la teoría de la actividad se beneficiará de la inclusión de la teoría bien desarrollada por Halliday del lenguaje como semiótica social. Como señala Minick (1987), aunque Vygotsky estaba intelectualmente convencido de la importancia de desarrollar una mayor comprensión del discurso interpersonal y social, ni él ni sus colegas y seguidores se han dedicado a esta cuestión. Creo que es aquí donde Halliday tiene una aportación especialmente importante que hacer.

Si ahora combinamos las dos perspectivas, podríamos proponer la siguiente especificación para una teoría del aprendizaje: una teoría exhaustiva del aprendizaje basada en el lenguaje no sólo debe explicar cómo se aprende el lenguaje y cómo se aprende el conocimiento cultural por medio del lenguaje. También debe mostrar cómo surge este conocimiento de las actividades colaborativas prácticas e intelectuales y cómo, a su vez, media en las acciones y operaciones por medio de las cuales se llevan a cabo estas actividades, a la luz de las condiciones y exigencias que rigen en unas situaciones concretas. Por último, esta teoría debería explicar cómo se produce el cambio, tanto el cambio en el desarrollo individual como el

cambio social y cultural, mediante la interiorización y la posterior exteriorización mediada lingüísticamente por parte del individuo de los objetivos y los procesos de acción e interacción en el curso de estas actividades.

Si ahora aplicamos esta teoría más exhaustiva a la educación, podríamos caracterizar el aprendizaje escolar de una manera bastante más general que la caracterización que hace Halliday en LTL. Es indudable que aprender es un proceso semiótico cuyo recurso prototípico es el lenguaje. Pero supone tanto aprender a hacer como a significar: a ampliar el propio potencial de acción además del potencial de significado por medio del lenguaje. El discurso, sea hablado o escrito, desempeña un papel mediador esencial en este proceso junto con otros instrumentos semióticos. Pero el objeto de todo este aprendizaje no es sólo el desarrollo del potencial de significado del estudiante, concebido como la construcción de conocimientos basados en disciplinas, sino también el desarrollo de los recursos de acción, habla y pensamiento que le permiten participar con eficacia y de una manera creativa en otras actividades prácticas, sociales e intelectuales.

Una teoría del aprendizaje como ésta también tiene implicaciones para las recomendaciones que podríamos desear hacer para los tipos de actividades en clase por medio de las cuales se pueden desarrollar estos recursos. Sin embargo, para ir más allá de la práctica actual de maneras que sean pedagógicamente factibles además de teóricamente deseables, estas recomendaciones deberán estar fundamentadas en más investigaciones. Y esto no sólo se debe basar en esta teoría del aprendizaje basada en el lenguaje, sino que también —y es igualmente importante— se debe llevar a cabo en colaboración con los enseñantes en relación con cuestiones que surjan de las condiciones históricas y culturales concretas en las que trabajan. Examinaré estas cuestiones en los capítulos que siguen.