



Nombrar, decir, actuar y hasta soñar con la palabra: Socialización a través del lenguaje y para el uso del lenguaje

Genoveva
Iriarte Esguerra

Profesora de la Universidad Nacional de
Colombia, Facultad de Ciencias Humanas,
Departamento de Lingüística.

*“Cualquier palabra distinta que uno dice
en este mundo, (mundo) que confunde la
igualdad con la uniformidad, es
rechazada, la matan acusándola de ser
nacida de la locura (...)”¹*

Preludio

Me siento a escribir sobre la socialización del infante a través del lenguaje y el uso que hace de esa enseñanza para perpetuar, cuando ya sea mayor, el mundo cultural en que se crió y al que se siente pertenecer.

¿Por qué se le enseña al infante a ver el mundo de una manera específica cuando aprende ciertas palabras para nombrarlo? ¿Cómo hace esa “personita” para asegurarse que transmite a sus descendientes, a las nuevas generaciones, su valorada mirada sobre el mundo que lo rodea y los usos del lenguaje de acuerdo con circunstancias sociales específicas? Me dispongo a responder estas preguntas cuando, por encima de la tapia de la casa de al lado, en un pueblo del Tolima, oigo un fuerte y agresivo diálogo entre una pareja, con intervenciones de débiles voces infantiles que transan en la discusión y toman partido de un lado o del otro cuando sus breves e interrumpidas intervenciones empiezan por “papá” o “mamá”. El reclamo insistente de la fuerte voz masculina, inquisidora y amenazante, por nimiedades de la cotidianidad (el almuerzo no está listo, la carne está dura, esto está sucio, se gastó toda la plata de la semana . . .), sube

¹ Burgos Cantor, R. 2013. *El secreto de Alicia*. Fosas comunes. Bogotá: Editorial Planeta. Pp. 30-31.

escandalosamente de tono cuando interpone un insulto, una palabra soez. La voz femenina, retoma los mismos argumentos, las mismas frases ya hechas a las que solamente le agrega un “no” al inicio . . . para negarlo, como “por no dejar así”. El diálogo es muy reiterativo: la queja se repite sin cambiar una sola palabra y la negación de la misma frase vuelve a salir de manera mecánica. Lo único que varía en el aria monofónica son las intervenciones de los niños, que unas veces tratan de cambiar el tema y otras se ponen de parte de uno u otro de los progenitores. El episodio se sostiene un largo rato, casi que se perpetúa.

Y entonces, como espectadora externa, yo me pregunto: ¿estos infantes se están socializando en y por el lenguaje para reproducir, cuando la vida les ofrezca la oportunidad, la misma escena abusiva y maltratadora por parte del padre y sumisa e impotente por parte de la madre? ¿Una vez que estos jóvenes asuman los roles de pareja o de progenitores, asumirán estos comportamientos? ¿Será posible ayudar a alivianar – si no a transformar – esta rutina cotidiana de muchos hogares colombianos si se hace bien la tarea de enseñar a ver el mundo a través de la palabra y a actuar en consecuencia también con la palabra?

Trato de entender ¿cuál es la dinámica propia que impulsa y perpetúa las rutinas discursivas de estos invisibles pero sonoros personajes, ocultos detrás de la tapia? Para darle el último brochazo a este cuadro costumbrista, que lamentablemente es muy común en nuestro país, me entero más tarde que la mujer lloró día y noche en una ocasión en la que el marido “maltratador” la dejó. Él estuvo lejos durante seis meses y la tristeza de la mujer y sus súplicas lo hicieron regresar. ¿Era tanta la falta que le hacían estos episodios de maltrato verbal y – ¿quién lo sabe? – maltrato físico? ¿Tanto lo extrañaba que ella misma lo hizo regresar?

Socialización en el lenguaje

Con el episodio que acabo de narrar pretendo mostrar que con el comportamiento lingüístico en contexto se ejercen varios tipos de funciones que no pueden estudiarse por separado. Por un lado, ofrece unos patrones verbales con base en los cuales los interlocutores se identifican con su comunidad lingüística; la selección de dichos patrones aporta valoraciones sociales propias de su cultura. Por otro lado, las intervenciones verbales ubicadas en un contexto sociocultural específico permiten, no solo ejercer acciones sociales sobre los interlocutores (dar órdenes, regañar, mentir, jurar), sino, también, asignarle roles sociales a los participantes. Estas funciones adquieren una connotación especial cuando se trata de interacciones verbales entre adulto e infante o profesor y alumno, puesto que se convierten en mecanismos propios del **proceso de socialización** del individuo. Varios autores, como Becker & als.² y Wentworth³, definen socialización como el escenario interactivo, explícito o tácito, que se le ofrece a un aprendiz, donde se exponen las formas de pensar, sentir y actuar que se espera sean utilizadas. Estas formas particulares de pensar, sentir y actuar a través del lenguaje son las que caracterizan a cada comunidad pero, además, la diferencian de otras.

Este es un proceso de **socialización en el lenguaje** que, por resaltar la interdependencia entre la interacción verbal y las estructuras y procesos socioculturales donde se lleva a cabo, pone en evidencia la manera como, con la lengua, no solo se aprende a nombrar y a razonar; ¡se aprende también a actuar, a valorar, a sentir y hasta soñar! Esta interdepen-

2 Becker & Als. 1961. *Boys in White*. Chicago: University of Chicago Press.

3 Wentworth, V.H. 1980. *Context and Understanding: An Inquiry into Socialization Theory*. New York: Elsevier.

dencia está afectada por ciertas condiciones sociales en las que se seleccionan unos usos lingüísticos y unas tradiciones verbales que responden a valoraciones sociales propias de tal o cual comunidad, en un determinado espacio interactivo. Una mirada cuidadosa a esta relación entre “lenguaje”, por un lado y “cultura y sociedad”, por el otro, permite entender que no solo la selección del léxico y de la sintaxis es la que va a impregnar la carga semántica y pragmática propias de cada discurso.

Es innegable que nuestros mundos internos necesitan del lenguaje para expresarse, es decir, para irrumpir abruptamente en los espacios sociales altamente codificados que nos rodean. Desde el análisis conversacional, Paul Grice⁴ describe este proceso para explicar la manera como esta “irrupción abrupta” aporta sentidos que se adicionan a lo que se está diciendo literalmente. Al infringir la norma, la regla, de cualquiera de las “máximas conversacionales” que, según Grice, rigen el discurso (cantidad, calidad, pertinencia y forma de la información) los interlocutores crean nuevos mundos, dentro de lógicas sociales diferentes a la de la estricta comunicación: la literatura, la poesía, la fábula, que entretejen figuras retóricas como metáforas y metonimias; pero también, la lógica conversacional que da lugar al chiste, a la ironía, a la mentira, al regaño, al piropo! No se trata solo de “nombrar y decir”; también se hacen “cosas con las palabras”, como diría J. L. Austin⁵.

Aventuro aquí una tautología, un pleonismo, para “decir” que “no todo lo que se dice, ni lo que se quiere decir, está en lo dicho”. Al volver al episodio narrado, salta a la vista que allí no se trata solo de quejas sobre el almuerzo, la comida, la limpieza o las finanzas domésticas. Eso es “lo dicho”. El

contenido de los insultos puede difuminarse; pero se recupera en el “acto de insultar”. Las particularidades sociales de los participantes, los miembros de la familia (padres e hijos), y las condiciones socioculturales del momento de la interacción, confluyen en la construcción específica del sentido del episodio. Además, en la misma interacción se consolidan los roles sociales que desempeñan los participantes en ese particular intercambio comunicativo: el que habla, a los que habla, los que intervienen y los que interrumpen – que pueden ser todos o solo algunos de los presentes –. Todos estos elementos correlativos a “lo dicho” contribuyen a la construcción del sentido de la interacción.

La negociación del sentido y el contexto sociocultural

El rol fundamental de la interacción social es crear y mantener el sentimiento de una mutua comprensión entre participantes – aún si es pasajera. En este sentido, toda interacción es potencialmente una experiencia de socialización, en la medida en que, con base en los contenidos que “negocian” en su intercambio comunicativo, los interlocutores están socializando mutuamente sus particulares miradas del mundo.⁶

El **contexto sociocultural** juega aquí un papel fundamental puesto que, si aceptamos que este proceso está presente durante toda la vida del ser humano, son las particularidades de los contextos donde se llevan a cabo las “**negociaciones**” de contenidos los que le infunden un carácter especial a cada proceso. Un sencillo ejemplo es el de los contextos de enseñanza-aprendizaje de adultos a niños: la asimetría de los participantes frente al conocimiento y la autoridad, proveniente de preconceptos locales, moldean las interacciones

4 Grice, P. 1975. Logic and conversation. In, COLE & al. *Syntax and Semantics. Ch. 3: Speech Acts*. New York: Elsevier. Pp. 41-58.

5 Austin, J.L. 1960. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.

6 Shotter, J. 1978. The cultural context of communication. In, Lock, A. (ed.). *Action, gesture and symbol*. London: Academic Press. Pp. 43-78.

(en lo lingüístico, extralingüístico y hasta gestual). El caso más común es el del adulto que se dirige al niño con frases sin conectores sintácticos, verbos sin conjugar, tonalidades de énfasis y gestos de refuerzo, variedad comúnmente llamada “media lengua” (“*babytalk*”), a la cual nos referiremos más adelante.

Opuesto a este caso puede sugerirse el de una interacción, en la intimidad del hogar, de una pareja que ha convivido durante largo tiempo: son evidentes las “**negociaciones**” de contenidos, aún si los presupuestos sobre sus miradas del mundo, sobre sus propias vivencias y recorridos se superponen; no se necesita hacerlas explícitas para entenderse. Muchas veces hemos presenciado o actuado en una situación similar a la que describo a continuación, otra de las escenas en aquel pueblo del Tolima. La voz femenina le dice al compañero: “¿Usted se lo dijo?” Y él contesta: “No, no pude”. A lo que ella responde: “No es posible! ¿Después de todo lo que yo le había explicado a Usted?” Y la fuerte voz masculina cierra la conversación: “Por favooooor! No empecemos otra vez!” Silencio.

El papel que juegan los integrantes en esos circunstanciales contextos de interacción verbal refleja un tipo especial de organización sociocultural. Es decir, el interlocutor no necesita manifestar verbalmente el rol social⁷ que quiere que le reconozcan sus interlocutores; estos tampoco verbalizan el rol que lo ven desempeñar. Cualquier elemento discursivo sobre los roles de los interlocutores buscaría confirmarlos, negarlos, criticarlos, defenderlos. Se convertiría, entonces, en contenido explícito de la interacción.

7 Goffman, E. 1967. On face-work. An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. In, Goffman, E. *Interaction Rituals*. New York: Doubleday.

El carácter interactivo y participativo de la socialización en y por el lenguaje

El acercamiento teórico a la socialización, que supone una íntima relación entre lenguaje y cultura, proviene de posiciones críticas del interaccionismo simbólico, de la fenomenología y la etnometodología, representadas – entre otras – en las investigaciones sicosociales de Vygotsky⁸, las socio-históricas de Cazden⁹ y algunas sobre competencias para la alfabetización como las de Scribner¹⁰. Ochs y Schieffelin¹¹ resumen esta posición de la siguiente manera: el lenguaje y la cultura son cuerpos de conocimiento, estructuras de comprensión, concepciones sobre el mundo y representaciones colectivas, extrínsecas a cualquier individuo, las cuales contienen más información que la que cualquier individuo pueda tener o aprender. La cultura ofrece el contexto para las variedades de conocimiento entre individuos, las cuales no tienen su origen en el individuo, pero son cruciales para dar razón de lo que este puede saber, así como de la dinámica social entre individuos en una determinada situación cultural.

Nuestro interés se centra, por un lado, en la manera de integrar a los niños a la sociedad en la que se crían a través del lenguaje y de los usos apropiados para la pluralidad de situaciones sociales en las que participan diariamente; y, por el otro, en la socialización en y por el lenguaje a lo largo de la vida de un individuo, en los entornos culturales que recorre y a través de las distintas experiencias que en

8 Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

9 Cazden, C. 1985. Classroom discourse. In, Wittrock, M.C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan.

10 Scribner, S. & M. Cole. 1981. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

11 Ochs, E & B. B. Schieffelin. 1984. Language acquisition and socialization: three developmental stories and their implications. In, Schweder, R & R. Levine. (Eds.). *Culture Theory: Essays on Mind, Self and Emotion*. New York: Cambridge University Press. P. 284.

ellos vivencia. Por lo tanto, la socialización no es una etapa privilegiada de la infancia; es un proceso que atraviesa nuestra vida, desde el principio hasta el final, siempre y cuando nos encontremos en una situación de convivencia.

A partir de una minuciosa revisión de la literatura sobre la “socialización del lenguaje”¹², vista de manera global, se hace evidente un punto que se convierte en factor común de toda experiencia acotada o de toda teoría esbozada en este texto. Se trata del carácter **interactivo** del proceso de socialización en y por el lenguaje. Es necesario, entonces, desviar la mirada de aquellos enfoques en los que el niño o el aprendiz – no importa su edad o su desarrollo cognoscitivo – son simplemente sujetos pasivos, receptores inconsultos, de una actividad que compromete el conocimiento de su entorno sociocultural. Tampoco son suficientes los esquemas teóricos que refrendan la “presunta” actividad del sujeto cognoscente únicamente a partir de sus reacciones a un estímulo particular (retroalimentación).

Este enfoque, a diferencia de los anteriores, se centra principalmente en reconocerle todo el **valor** a las experiencias previas del infante y del aprendiz de cualquier edad, para así asignarle su función de **participante activo** en la construcción del sentido del evento comunicativo. A estos contenidos de las experiencias previas recurre un interlocutor activo frente a una nueva interacción, para entenderla y actuar sobre ella. En esta “aldea global”, casi siempre, los interlocutores comparten o superponen sus miradas del mundo previas a la interacción; de lo contrario, ellos se encargarán de “negociarlas” en la misma interacción, hasta encontrar referentes en el “conocimiento previo” y en las “formas de tipificación” que permitan, bien sea llegar a compartir el sentido que propone la nueva interacción, o a construir uno nuevo. En conclusión, los

12 Shieffelin, B.b. & E. Ochs. 1986. Language socialization. *Annual Review of Anthropology*.15 (163-191).

participantes en una interacción, atentos al impacto que mutuamente producen en el otro (u otros), son arquitectos de la nueva imagen del mundo social que los rodea, construyen distintas “caras de su persona” (*self*)¹³ y asumen roles sociales innovadores en cada ocasión.

El aporte fundamental de esta mirada que privilegia el carácter **interactivo** de la socialización es el de permitir diferenciar dos factores complementarios e inseparables en el proceso de socialización del lenguaje: por un lado, la socialización a través del lenguaje y, por el otro, la socialización para usar el lenguaje¹⁴. Hoy en día en Colombia, cualquier interlocutor – aún de la región más apartada – está expuesto a una pluralidad de registros del español o de lenguas distintas, puesto que cierta población utiliza en su cotidianidad varias de las lenguas de nuestro territorio (español, indígenas, afrocolombianas y rom) y aún de las lenguas extranjeras. Así también, cualquier colombiano maneja los códigos en que se inscribe la cultura a la que pertenece – gestuales, icónicos, sonoros, quinésicos y también digitales¹⁵. Por medio de ellos, “negociamos” el sentido de nuestra sociedad: día a día, apoyados en las interpretaciones de nuestras experiencias, la vamos construyendo – o destruyendo – pero, sin lugar a dudas, la vamos transformando.

Socialización a través del lenguaje y para el uso del lenguaje

Desde hace ya más de treinta años, la literatura especializada en el tema de la socialización dejó de establecer una radical diferencia entre los estudios centrados en la adquisición del lenguaje en los

13 Goffman, E.1967. *Idem*.

14 Shieffelin, B.b. & E. Ochs. 1986. Language socialization. *Annual Review of Anthropology*.15 (163-191).

15 Plan DICE – 2014. *Plan de Inserción a la Cultura Escrita (o Inscrita?)*. Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. Alcaldía Mayor de Bogotá. (*Documento interno*).

niños y aquellos estudios interesados por los aspectos socioculturales colaterales que, por el “apropiado” uso de la lengua de acuerdo con los contextos sociales de los que se tratara, les permite sentirse miembros del grupo o de la comunidad. El mundo editorial de hoy ya no establece tal distinción.

Uno de los más destacados volúmenes sobre la temática que nos concierne es el editado por Bambi Schieffelin y Elinor Ochs¹⁶. Se trata de una compilación de estudios de caso sobre experiencias recogidas en diversas culturas, que giran en torno al área de trabajo que nos compete: la socialización a través del lenguaje y para el uso del lenguaje. Sus compiladoras definen la finalidad última del estudio de la adquisición del lenguaje: consiste en entender de qué manera las personas de una comunidad específica se convierten en miembros competentes de los distintos grupos sociales que la conforman y conocedores del papel que debe desempeñar el lenguaje en estos procesos.¹⁷

El siguiente es un caso real de un proceso de adquisición de la lengua, en el cual los factores socioculturales priman sobre el uso correcto del lenguaje. Se ha constatado que la adquisición de la sintaxis en el aprendizaje de las lenguas toma tiempo, en particular, por las irregularidades o excepciones de origen histórico que presentan las reglas morfosintácticas. El breve ejemplo que se expone a continuación es la muestra perfecta de interiorización de una regla morfosintáctica con efecto semántico, que responde a un “uso apropiado” de acuerdo con el criterio del infante. La madre da una orden al niño que está ya en la etapa de hablar de corrido; el niño se niega a obedecer y le responde con tono enfático: “**No. Ni siquiera no**”. Esta respuesta muestra la interiorización de la figura del énfasis

con la repetición de tres negaciones seguidas: **no, ni (siquiera)** y, al final, la insistencia con otro **no**; también está interiorizada la regla de construcción del adverbio, que se forma agregando la terminación “-mente” al adjetivo (v.g.: feliz – felizmente; serio – seriamente) para modificar la acción del verbo. En este caso, la construcción del adverbio, que agrega el efecto de énfasis, se construye sobre la palabra **siquiera**, precedida por el negativo **ni**. Aún si la respuesta es gramaticalmente incorrecta, cumple el efecto categórico que se propone. Una vez que el niño interioriza importantes reglas gramaticales que logran efectos estilísticos específicos, no tarda en utilizarlos de acuerdo con la “correcta” normatividad lingüística¹⁸.

Las experiencias de campo de las dos académicas ya citadas – Bambi Schieffelin en la comunidad de los Kaluli en Papúa Nueva Guinea y Elinor Ochs en un pueblo Samoa, al occidente de ese mismo territorio – las llevó a compilar una serie de investigaciones aplicadas en estas dos culturas y en otras muy disímiles, pero todas comprometidas con la adquisición, por parte de niños y aprendices, de aquel conocimiento tácito sobre principios de orden social y sistemas de creencias (“**etno-teorías**”) por el hecho de estar expuestos y participar en interacciones mediadas por el lenguaje, en contextos sociales cotidianos¹⁹. Con especial énfasis en la **comparación transcultural**, estos trabajos de investigación se agrupan en tres categorías: la adquisición del lenguaje y de la cultura a través de interacciones de la rutina cotidiana, la adquisición del conocimiento del estatus y del rol a través del uso del lenguaje y, por último, la expresión del afecto en relación con el insumo y la adquisición del lenguaje. Este volumen, visto hoy como un clásico en el tema, inspiró a muchos académicos de

16 Schieffelin B. & E. Ochs. (Eds.). (1986). *Language Socialization across Cultures*. New York: Cambridge University Press.

17 Schieffelin, B.b. & E. Ochs. 1986. Language socialization. *Annual Review of Anthropology*. 15 (163-191).

18 Para más información sobre el tema, ver: Cazden, C. 1968. The acquisition of noun and verb inflections. *Child Development*. 39 (433-448).

19 Schieffelin, B.b. & E. Ochs. *Idem*.

diferentes disciplinas a seguir recopilando datos en relación con la socialización a través del lenguaje y para el uso del lenguaje, para identificar patrones de comportamiento comunes a diferentes culturas.

Una doble mirada para la construcción de universales: “transcultural” e “interdisciplinar”

Una constante en estos trabajos de investigación aplicada es su **enfoque contrastivo**. Para poner de presente los rasgos más significativos de estos comportamientos sociales que comprometen el uso del lenguaje, se establecen comparaciones entre distintos escenarios en los que tienen lugar las interacciones encaminadas a la “socialización a través del lenguaje” de infantes y aprendices (donde se incluye a los adultos en contextos de socialización secundaria), sin caer en los extremos del “relativismo lingüístico” norteamericano²⁰ y los que inducen a los aprendices a hacer parte de otras comunidades de habla distintas a las propias (v.g. laborales, religiosas, deportivas).

Con miras a lograr los mejores resultados en este tema, que tienden a directrices “universales”, el acervo de trabajos aplicados para comparar ha versado sobre situaciones muy específicas, tales como: contextos formales e informales, familiares y escolares, monolingües y bilingües o plurilingües, de la ciudad o del campo, ciudadanos o regionales, entre otros. Se agrega a esta lista de pares opuestos aquellos nuevos escenarios propios de las tecnologías digitales.

20 Ochs & Schieffelin han manifestado su inconformidad con una interpretación extremista de la hipótesis Sapir-Whorf. Su propuesta de “interlocutor activo, selectivo y participante”, aún del infante, en su etapa de aprendizaje de la lengua, les permite proponer una versión moderada del “relativismo lingüístico”, con influencia tanto de J. Piaget como de L.S. Vygotsky, en la que el impacto del lenguaje en la visión del mundo y en el pensamiento, en general, no es una relación uno a uno. Este tema sería objeto de otro ensayo.

Además de conformar un área de **investigación transcultural**, el estudio de la socialización por el lenguaje y para usar el lenguaje no es exclusivo del área de la lingüística. Si bien la disciplina lingüística se ocupa de la descripción de las particularidades del sistema y de sus implicaciones en el proceso de adquisición de la lengua, los estudios psicológicos, antropológicos, sociológicos y culturales se encargan de caracterizar este proceso, con miradas desde la cognición, la sociedad, la cultura, la política, la ética, y analizar sus implicaciones tanto a nivel individual como social. Uno de los campos de trabajo aplicado donde este tema interdisciplinar irrumpe de manera privilegiada es, por supuesto, el ámbito de lo educativo y lo pedagógico, formal y no-formal.

El trabajo de J. Cook-Gumperz²¹ fue uno de los pioneros en este campo de la educación al presentar una formulación general de las diferencias entre la socialización del lenguaje por parte de niños blancos norteamericanos, en el contexto de la casa y en el de la escuela. El interés de esta investigadora por el tema pudo tener origen en la trayectoria de estudios sociológicos, antropológicos o psicológicos en el Reino Unido que, de manera independiente, se preocuparon por el impacto causado por las funciones del lenguaje adquiridas en contextos familiares, sobre el rendimiento y la movilidad de los niños durante los primeros años de escolaridad. Con ejemplos sobre el sistema escolar británico, Cook-Gumperz, formada bajo el enfoque interdisciplinar que aquí se propone, concluye que la educación formal le exige al alumno de clase media dejar de lado los presupuestos culturales que tácitamente comparte en su ambiente familiar y manifestar, de manera explícita, toda la información necesaria para “negociar” el contenido que quiere comunicar.

21 Cook-Gumperz, J. 1977. Situated instructions: Language socialization of school age children. In, Ervin Tripp, S. & C. Mitchell-Kernan. (eds.). *Child discourse*. New York: Academic Press. Pp. 103-21.

A continuación me permito presentar – como ya lo he hecho en otras ocasiones –, un estudio interesante sobre un caso intercultural en el sur de los Estados Unidos, que combina la doble mirada, interdisciplinaria y transcultural, del estudio de la socialización a través del lenguaje y para el uso del lenguaje que aquí proponemos. Se trata de la experiencia de una antropóloga norteamericana, Martha C. Ward, en un pequeño caserío de afroamericanos sobre el río Mississippi, construido por los trabajadores de una antigua plantación de caña de azúcar, en los alrededores de “lo que fue” Nueva Orleans²².

Con base en un minucioso proceso de investigación-participante, la autora describe en su libro la manera cómo los niños de esta pequeña comunidad de Rosepoint adquieren la lengua. Enfatiza, de manera particular, las incongruencias que se presentan entre las expectativas de los maestros en la escuela y el bagaje cultural y la experiencia cotidiana y familiar de sus alumnos. Si bien Rosepoint no es una comunidad “bilingüe”, en el sentido estricto de la palabra, los niños que allí se crían se enfrentan cotidianamente a dos registros lingüísticos diferentes y, sobre todo, al uso específico que de cada uno de ellos deben hacer. Un registro es fundamentalmente promovido e inculcado por la escuela, la cual, consecuentemente con esta postura que no se basa en su cultura, deslegitima el otro. Es así como, en la etapa en que aprenden a hablar, los niños de Rosepoint deben comportarse lingüística y socialmente de manera diferente, con su maestra en la escuela y con su mamá en la casa.

La repercusión negativa de este doble comportamiento de los niños se ve reforzada por las actitudes sociolingüísticas tanto de maestras como de madres. En efecto, durante la principal etapa de su socialización, el niño nativo de Rosepoint está expuesto a actitudes antagónicas de parte de

sus principales tutores. Las madres desestimulan y hasta reprenden a sus hijos por “atreverse” a hablar espontáneamente en contextos de adultos, porque culturalmente los adultos de Rosepoint consideran que a los niños “no se les debe hablar, sólo se les dan órdenes que deben ejecutar”. Pero, al mismo tiempo, en la escuela, las maestras, con los esquemas educativos de la clase media blanca norteamericana, incentivan continuamente a los niños para que participen de manera activa en clase: deben intervenir ante todo de manera oral. Este nivel de participación se convierte, entonces, en uno de los principales indicadores de su proceso de desarrollo. En consecuencia, dentro de este mismo esquema cultural, aquel alumno que enmudece en la escuela, que no responde ni a los estímulos ni a los regaños de los maestros, es entonces considerado “lingüísticamente desfavorecido”²³ y, por tanto, reprueba automáticamente el curso.

Con este testimonio, Martha C. Ward da una voz de alerta ante una situación aparentemente insalvable que recae sobre el niño de Rosepoint, con respecto de la evaluación de su comportamiento lingüístico y de sus capacidades cognitivas, cuando en realidad él es totalmente ajeno a ella. Este niño, que es reprendido por hablar en la casa y por no hablar en la clase, es víctima de una política lingüística inconsulta, asumida verticalmente por el sistema escolar norteamericano, la cual, necesariamente, se debe cuestionar.

Universales lingüísticos y socioculturales

El sistema normativo de la evaluación educativa en Colombia, impuesto por el Estado, enfrenta la misma encrucijada. El factor social al que apunta el cuestionamiento del estudio de Martha Ward en los Estados Unidos son las etnias. En el caso colombiano son tanto los estratos y clases sociales

22 Ward, M. C. 1971. *Them Children. A Study in Language Learning*. New York : Holt, Rinehart and Winston, Inc.

23 Nota de edición: En este contexto, los “*alumnos lingüísticamente desfavorecidos*” son los “desventajados”, “incompetentes”; no se trata de aquellos que no han tenido mejores oportunidades de aprendizaje.

como las etnias. En ambos países, el proceso de socialización en el lenguaje y para el uso del lenguaje no se compadece con los criterios desde los cuales los Estados evalúan importantes franjas de la población comprometida, casi siempre la que más apoyo requiere. Pocos niños de Rosepoint y pocos niños colombianos, alejados de las normas que nuestros dirigentes de la educación han definido inconsultamente como “ideales”, logran superar las pruebas oficiales.

Sin duda, la exigencia del conocimiento de una lengua y de un uso estándar son necesarios para el buen desempeño de las pruebas de competencia lingüística²⁴; sin embargo, en estas pruebas, el conocimiento y el uso de registros diferentes no deben considerarse como una “deficiencia” o “desventaja”, sino, por el contrario, como un “logro” adicional. Son muchos los estudiosos de diferentes grupos culturales²⁵ que han enaltecido las facultades del bilingüe o del plurilingüe, tanto entre lenguas naturales como entre registros de una sola lengua. Ajustes en el diseño de estas pruebas son necesarios²⁶.

Es así como, los colombianos que se someten de manera voluntaria o no (sistema educativo) a las pruebas estatales de competencias lingüísticas (Área de Lenguaje de las Pruebas SABER) y cuyos resultados no son satisfactorios, deben entender que no son víctimas de la política lingüística del Estado: ni su conocimiento de la lengua oficial,

ni su desempeño lingüístico adquirido en el grupo familiar son mejores o peores que los que evalúa la prueba estatal. Sus registros en la cotidianidad son, simplemente, diferentes, mas no incompatibles con los requeridos por el sistema educativo colombiano; responden a escenarios sociales distintos, pero no contradictorios.

Con base en el análisis de los datos que Martha Ward recopila en Rosepoint surge otra pregunta: “¿Qué obligaciones adquiere la escuela cuando se enfrenta a diferencias culturales como las que se presentan en esta comunidad?” Y los editores de su informe contestan: “Cualquiera que sea la respuesta, es claro que si los educadores quieren trabajar de manera efectiva con niños provenientes de diversos ambientes culturales, deben entender qué pasa con la enseñanza del lenguaje en Rosepoint, y en muchos lugares como ese.” En otros términos, deben volver la mirada hacia la intimidad del contexto familiar y escudriñar la pluralidad de códigos propios de la socialización del ciudadano.

¿Formación universal?

Para retornar a nuestro pueblo tolimense, es probable que tanto allí como en muchos pueblos de Colombia, los niños también se enfrenten cotidianamente a dos o más registros lingüísticos distintos, que puedan estar expuestos a la misma esquizofrénica realidad que, sin razón, opone el escenario familiar u otro al escolar. Son, sin lugar a dudas, los escenarios más frecuentados por los escolares en Colombia. La confrontación de comportamientos sociolingüísticos en el uno y en el otro – u otros –, perturban, como en el caso de Rosepoint, el desarrollo integral de nuestros infantes.

En efecto, desde hace varias décadas se ha demostrado que los fines de la educación no pueden centrarse en la información. Cada día la tecnología hace más esfuerzos por ubicar la mayor cantidad de conocimientos generales y especializados al

24 Pruebas SABER, Área de lenguaje, Serie nuevo examen de estado, que se han venido aplicando desde 1999 y pruebas PISA que utilizan algunos de los resultados de las anteriores.

25 En particular, la escuela de macro-sociolingüística, liderada por el profesor Dell Hymes, de donde surgió el innovador y útil concepto de “competencia comunicativa”. Ver, D. Hymes, On communicative competence. In, Pride & Holmes, eds. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books. Pp. 269-293.

26 Ver una de las primeras recomendaciones al rediseño del Área de Lenguaje de las Pruebas SABER, en: Análisis cualitativo y uso pedagógico de los resultados – Evaluación Censal de Competencias Básicas – 9na aplicación, 2003. Secretaría de Educación del Distrito. Pp. 109-121.

alcance inmediato del ciudadano común. Los tecnólogos de la información reducen poco a poco los precios de los aparatos y la oferta pública de acceso a la información digital aumenta vertiginosamente.

En relación con estos contenidos que transitan por las redes digitales, vale la pena citar a uno de nuestros grandes pedagogos del siglo pasado, el cual, sin haber usufructuado de los adelantos de la industria digital, propuso una extraordinaria revolución para su época. “*Enseñar antes que instruir*”, decía don Agustín Nieto Caballero²⁷, quien pertenecía al grupo de precursores de la llamada “escuela nueva” en Latinoamérica. Más allá de la instrucción en el conocimiento – la cual puede llevarse a cabo frente a un ordenador – está la enseñanza sobre la manera como nos acercamos al conocimiento del mundo real y del ficticio, pero también la forma como nos relacionamos con los demás.

La poesía, el teatro y el arte, en general, siempre han experimentado sinergias con la experiencia sensible, individual y social. Además de la estética, también la formación en política (entendida como el buen funcionamiento de la “*polis*”) y en ética (con la reivindicación y validación de valores propios de las comunidades) buscan asidero en las relaciones sociales de la familia, primero, y del núcleo social ampliado, después. Estos tres grandes componentes de la formación – la política, la ética y la estética – están atravesados por un factor intangible pero esencial en el proceso de formación del individuo: el afecto.

Como ya se insinuó, la influencia del ambiente familiar en el proceso de aprendizaje formal de los infantes constituye no solo la base del buen desarrollo afectivo y motriz, sino también el mayor rendimiento cognoscitivo. Importantes lineamientos para la investigación en este campo empiezan

27 Nieto Caballero, A. 1966. *Una escuela*. Bogotá: Antares – Tercer Mundo Editores.

a desarrollar expertos internacionales preocupados por la calidad de la educación en el mundo. En efecto, desde hace seis meses, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) lleva a cabo un estudio, avalado por la Secretaría de Educación del Distrito, cuya finalidad consiste en “sacar a la educación de una meta netamente institucional y escolarizada y convertirla en una meta de la sociedad”²⁸. Con este propósito, el estudio ha involucrado, además de los docentes y de las instituciones educativas, a los empresarios, a los sindicatos, pero, en particular, a las familias. Se busca transformar la calidad de la educación a partir de la búsqueda de la equidad en la sociedad, para que la educación logre su verdadero objetivo: transformar la sociedad. Los resultados de este trabajo se darán a conocer en noviembre de este año.

La socialización del “aprendiz” hacia el prestigio social

En esta segunda parte del texto, quiero hacer especial énfasis en la socialización a través del lenguaje y para el uso del lenguaje en miembros de aquellas comunidades “en contacto”, aunque no siempre “en conflicto”. De forma expresa o implícita, estas comunidades, por razones tan frecuentes en Colombia como el desplazamiento forzado a causa de la violencia, se han visto forzadas a la vecindad y al entendimiento, siendo que presentan tradiciones culturales, y por ende, lingüísticas muy diferentes. Como ya se insinuó, no necesariamente hablan otra lengua, pero sí utilizan otros registros del mismo español, donde subyacen diferentes miradas del mundo y distintos comportamientos sociolingüísticos, algunas veces incompatibles con los de los vecinos.

28 En palabras de Alfredo Sarmiento Gómez, director del estudio “*Misión de calidad de la educación para la equidad*” en Colombia. SED y PNUD, 2013-2014.

En otra oportunidad seguiremos indagando sobre el vasto campo que se ha desarrollado a partir de los fundamentos teóricos que proponen los investigadores citados en torno a la socialización del infante, proceso en el cual, como dicen Schieffelin & Ochs²⁹, no debe establecerse diferencia alguna entre lo lingüístico y lo cultural. En esta temática, la investigación ha llevado a interesantes conclusiones, como por ejemplo, la posibilidad de comparar las particularidades no solo verbales, sino también “vocales”, de las expresiones en “media lengua” (*babytalk*) en muy distintas lenguas y culturas diferentes, para, finalmente, encontrar patrones transculturales comunes o, por lo menos, similares³⁰. Se han compilado datos, por ejemplo, en la población blanca de la clase obrera norteamericana, de indígenas Athapaskan, de nativos Samoa y de nativos Kaluli, o de miembros de comunidades arábigas, bereber, anglosajonas y japonesas, para realizar análisis comparativos transculturales, sobre temas específicos de esta variedad de registro para inferir muchas equivalencias.

Otro tema que se abordará en otra ocasión, considerado parte de la socialización a través del lenguaje y para el uso del lenguaje, es la alfabetización y el rol que asume en la sociedad. Desde el mismo acercamiento de la etnografía y la sociolingüística, autores tan reconocidos como Dell Hymes³¹ y Shirley Brice Heath³², plantearon un marco conceptual específico para el estudio de la adquisición de las destrezas propias de un tipo de alfabetización en diversas comunidades. En efecto, se trata de aprendices no-infantes para quienes las particu-

laridades del proceso de alfabetización exigen un tratamiento aparte.

Dejaremos, entonces, para otra oportunidad el tema de la alfabetización y de las reglas de uso de la “media lengua” (“*babytalk*”). Se trata de aquella “media-lengua” que imita a “niños aprendiendo a hablar”, y que es muy común que los adultos utilicen para dirigirse precisamente a infantes que están en la etapa de adquirir su lengua. Aquí nos centraremos en situaciones ordinarias de conversación cotidiana, las cuales, a nuestro entender, son muy propicias para dar razón de la socialización a través del lenguaje y para el uso del lenguaje. Son estas situaciones las que hacen aflorar el conocimiento local, a través del contenido que transmite y, en particular, a través de las formas gramaticales y discursivas que seleccionan los interlocutores de dichas interacciones espontáneas. En los siguientes ejemplos, nos referiremos a escenarios de socialización lingüística y cultural donde debutan “aprendices adolescentes o adultos”, de ambos géneros. La selección de la muestra de informantes es significativa para nuestro propósito.

La relación lengua – cultura genera un proceso integrado de socialización lingüística y sociocultural que le permite al “aprendiz” interiorizar, de manera simultánea, el conocimiento y el uso de la lengua. Debe, entonces, enfrentar dos fenómenos entrelazados: por un lado, el aprendizaje de nuevas palabras y reglas gramaticales, las cuales le permiten nombrar al mundo de la manera como le sugiere la comunidad a la cual pertenece (o quiere pertenecer); por el otro, la posibilidad de seleccionar el léxico que tiene a su disposición, de utilizarlo de manera socialmente apropiada (y no solo correcta) o innovadora, según su criterio, en relación con el uso de las normas sociales que rigen las condiciones socioculturales en que se encuentre. Este fenómeno llega motivado por un aliciente exclusivamente social, a saber, **el prestigio**.

29 *Ibid*, 1986.

30 Algunos autores pioneros de la corriente norteamericana en estudios de “*baby-talk*”: T. Cross, C. Ferguson, J.B. Gleason, E. Newport, H. Gleitman, L.R. Gleitman, C. Snow, entre otros.

31 Hymes, D. 1972. Models of the interaction of language and social life. In, Gumperz, J.J. & D. Hymes (eds.) *Directions in sociolinguistics: The ethnography of speaking*. New York: Holt, Rinehart & Winston. Pp. 35-71.

32 Heath, S. B. 1982 Protean shapes in literacy events: Evershifting oral and literate traditions. In, Tannen, D. (ed.) *Spoken and written language*. Norwood, NJ.: Ablex. Pp. 91-117.

La socialización para el “prestigio” en el uso del lenguaje

Con numerosos estudios sociolingüísticos transculturales, William Labov³³ y sus alumnos, de distintas nacionalidades, demuestran que el principal aliciente de ciertos tipos de variación y cambio lingüístico – aquellos que no tienen explicación en la lingüística diacrónica – es el “prestigio social”, que tiene carácter de rasgo universal.

A continuación proponemos algunos ejemplos en el habla cotidiana de la ciudad de Bogotá, que pueden extenderse al español colombiano. En relación con la construcción y selección de un nuevo léxico, uno de los casos más llamativos en esta variedad del español es el que tiene que ver con marcas de género, principalmente en discursos políticos o en medios de comunicación que infringen los límites de lo que se considera lingüísticamente correcto. Es así como, por un incontrollable afán de utilización de un lenguaje que ahora se llama “de inclusión” – para así gozar de un “**prestigio democratoide**” – tanto políticos como periodistas introducen una sorprendente modificación morfológica para referirse, con participios activos distintos, a los sujetos masculinos y femeninos que realizan la acción de un verbo en cuestión. Sabemos que el participio activo derivado del verbo cantar es “cantante”, sin que existan las “cantantas” y el de participar es “participante” y no hay “participantas”. Sin embargo, últimamente algunos sectores de la población consideran “socialmente apropiado” – y hasta ideológicamente correcto – diferenciar el género del sujeto que denota la capacidad de ejercer la acción, por ejemplo, de “presidir”, si es hombre “presidente” y si es mujer “*presidenta*”, tér-

mino que todavía no existe. Siguiendo este patrón de uso, se debería iniciar diferenciando “existente” y “*existenta*” – a “alguien” habrá que referirse! – y después continuar con “estudiante” y “*estudianta*”, “dirigente” y “*dirigenta*”, “atacante” y “*atacantá*” y hasta “periodistas” y “*periodistas*” que son “*ignorantas*” e “*ignorantos*”!³⁴ Y así, siendo coherentes con esta “innovadora” norma, a aquellos del otro género – el género masculino – que también impulsan el “lenguaje de inclusión”, los llamaremos “*feministas*”.

Es innegable que estas marcas lingüísticas, que subvierten el uso correcto del lenguaje, no tienen otro propósito que su “impacto social” en favor de sectores aparentemente “menos favorecidos” de la población. En el caso que exponemos, supuestamente se utilizan para hacer “visible” la presencia de las mujeres en algunos sectores de la sociedad, particularmente a través de medios formales (medios periodísticos, eventos públicos y, muy recurrentes en discursos de demagogia política).

Otro caso de hipercorrección, cargado únicamente de “buenas intenciones gramaticales”, se puede interpretar como “**prestigio cultoide**”. En nuestro español es muy frecuente oír verbos reflexivos con la forma pronominal, la cual recibe, como sufijo igualmente incorporado al verbo, la marca de la tercera persona del plural: “Siéntensen ya!”, “Por favor, cómansen todo!” y aún en pronominalizaciones verbales muy bogotanas como: “Cántensen la última y nos vamos!” “Esta noche véansen una película para descansar!”.

Sin necesidad de ir muy lejos, en las calles de Bogotá se oyen a diario ejemplos de una frecuente

33 En los dos siguientes volúmenes están compilados los principales trabajos de este autor, quien ha liderado, durante varias décadas, la escuela de micro-sociolingüística: LABOV, W. 1972. *Sociolinguistics patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press y LABOV, W. 1972. *Language in the inner city: Studies in black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

34 La autora de algunos de estos ejemplos (profesora de un instituto público de un país latinoamericano, que no se identifica) hace un llamado de atención por Internet sobre estos casos y termina afirmando lo siguiente: “(…) no es lo mismo tener “UN CARGO PÚBLICO” que ser “UNA CARGA PÚBLICA” A lo cual yo agregó que, en nuestro país y desde la perspectiva del discurso en contexto, muchas veces son sinónimos: en condiciones sociales semejantes, ambos se presentan como “sociolingüísticamente apropiados”.

hipercorrección que consiste en utilizar la marca del morfema que señala la segunda persona del singular en algunos verbos cuando se utiliza el pronombre “tu” (yo canto, tu cantas), con verbos que no aceptan esta terminación: “*Te peinastes distinto. Sí, te cambiastes el peinado. Eso te quería decir; ¿me comprendistes?*” El efecto que se busca es diferenciarlo de la conjugación con Usted (Usted canta), utilizada por las clases menos prestigiosas, en Bogotá. El llamativo “tuteo”, antes exclusivo de las clases altas de la ciudad, ha sido imitado, primero, por la clase media y ahora por la media baja. Se considera un indicador de “prestigio”, de “cercanía social”, de pertenencia al mismo grupo y clase social que lo usa: “**prestigio clasoide**”, podría llamarse. Visto como un fenómeno propio del lenguaje bogotano – porque en otras regiones del país la utilización del “tuteo” cambia –, esta hipercorrección consiste en generalizar la utilización del “prestigioso” sufijo pronominal del tuteo incorporado al verbo, a pesar de convertir la construcción en incorrecta.

Desde la perspectiva de la variación y el cambio lingüístico³⁵, rama de la sociolingüística que se ocupa de identificar el impacto de variables sociales (edad, género, clase social, etnia) en el desarrollo de las lenguas, se considera que con el tiempo, una vez ajustadas las confusiones sintagmáticas y paradigmáticas que produce la innovación, estas hipercorrecciones pueden incorporarse al sistema lingüístico en cuestión. Es posible que el proceso se interrumpa por un desestímulo en la valoración social del uso de la variación en la lengua por parte de los mismos innovadores. Sin embargo, si el cambio prospera, se convierte en otro caso del más efectivo fenómeno extralingüístico y transcultural sobre el cual se apoya la lenta evolución de las lenguas.

35 Así se denomina la escuela de micro-sociolingüística promovida por William Labov, para diferenciarse de la corriente de macro-sociolingüística, denominada Etnografía del Habla o de la Comunicación, liderada por Dell Hymes.

Además de este y otros motivos de solidaridad con grupos “aparentemente” desprotegidos, se insiste en que el fenómeno recurrente que justifica las innovaciones morfológicas de los ejemplos propuestos, es el “prestigio”. Aquí hemos sugerido una denominación que surge del sentido común, para distinguir formas de “prestigio” para aparentar “pertenencia a ideologías democráticas” (**prestigio democratoide** - género), o “inclusión a grupos cultos” (**prestigio cultoide**), o “igualdad con clase social más alta” (**prestigio clasoide**). Este “prestigio social”, en cualquiera de sus manifestaciones, es el mayor incentivo social, en todas las culturas, las etnias, las clases, los grupos, para transformar la lengua de manera abrupta, sin respetar los límites ni de la “norma lingüística”, ni de las reglas de la “lingüística histórica”.

Como ya se alertó, estos y otros ejemplos sobre elementos lexicales (sustantivos) afectados por marcas morfológicas para producir efectos sociales de visibilidad (género) y solidaridad (“tuteo”), propician fenómenos lingüísticos de hipercorrección que solo con el tiempo sabremos si finalmente producen cambios estructurales en la lengua. Sin duda, este es un aspecto importante para los lingüistas diacrónicos, interesados en la historia comparativa y la evolución de las lenguas. Ante cambios estructurales, en los que, con el tiempo, pudieran convertirse los casos aquí descritos, los especialistas tendrán entonces que plegar sus explicaciones lingüísticas sobre la diacronía interna ante razones externas al sistema, incentivos sociales que irrumpen sin respeto alguno con el sistema lingüístico en cuestión. Estamos frente a situaciones típicas de hipercorrección lingüística motivada por el “prestigio social”, que no tienen una satisfactoria explicación desde el funcionamiento interno de la lengua.

Dejamos en manos de los especialistas estos temas de Lingüística Diacrónica, Historia de la Lengua y Variación y Cambio Lingüísticos. Lo que aquí nos incumbe son las razones sociales de las innovacio-

nes lingüísticas y, sobre todo, la naturaleza de sus principales responsables. En cuanto a lo primero, estos dos ejemplos harían parte de la segunda categoría de investigaciones sobre socialización del lenguaje propuesta por Schieffelin y Ochs³⁶: “adquisición del conocimiento del estatus y del rol a través del uso del lenguaje”. En efecto, morfemas de género y pronombres de solidaridad³⁷ son marcas lingüísticas del rol y del estatus de los participantes en las interacciones verbales.

La mujer y la socialización del lenguaje: “la manzana de Eva”

“La mujer vio que el fruto del árbol era hermoso, y le dieron ganas de comerlo y de llegar a tener entendimiento ((como le había prometido la serpiente)). Así que cortó uno de los frutos y se lo comió. Luego le dio a su esposo, y él también comió.”³⁸

Según Labov, a partir de los resultados de sus investigaciones y de los datos compilados por sus alumnos, con respecto a un cambio lingüístico, las diferencias lingüísticas entre géneros se incrementan al mismo tiempo que se inserta el cambio en la población. Es posible inferir, de manera general, que las mujeres son más sensibles que los hombres a la significación social de las nuevas variables lingüísticas, al prestigio local en las primeras etapas del cambio y al prestigio nacional en las etapas en las que ya se ha estabilizado el cambio. En resumen, Labov concluye que las mujeres, movidas por el prestigio, son más susceptibles al cambio que los hombres y que lo ponen en práctica antes que ellos. En cuanto a las amplias franjas sociales, las clases medias son más susceptibles al cambio que cualquiera de las otras. Y, por último, en relación

con la edad, son los grupos de adolescentes los que más fácilmente permean la normatividad.

En la mayoría de las culturas, las responsables de este proceso durante la primera infancia son las madres, y en nuestro país, esta función se extiende de manera formal a la institución escolar, donde son casi siempre mujeres las que asumen la tarea de formar y enseñarle a nuestros niños a ver el mundo a través de la lengua. Es fácil reconocer que en nuestra sociedad la mujer es la responsable de traspasar el conocimiento del sentido común, de la ciencia y, en particular, de la cultura, tanto a sus hijos, como a sus alumnos: es ella la que enseña cómo nombrar el mundo que rodea al infante y a quién, cómo, cuándo y dónde se puede decir “lo que se dice”. La mujer no solo enseña la lengua, sino también es la encargada de transmitir – y de mantener o transformar – las formas de comportamiento lingüístico propias de su cultura, en razón de cada situación social.

Uno de los factores que está a la base de la innovación lingüística y social es la disposición al ascenso social, teniendo en cuenta que esto implica cierto nivel de conformismo y docilidad a las normas dominantes. Sin embargo, también pueden registrarse igual número de casos en dirección inversa. Es decir, la innovación y el cambio se pueden convertir en indicadores de “diferenciación” – sectas, marginales, disidentes –, casos en los cuales pudiera registrarse una voluntad explícita de organización fuera de la norma dominante. En una u otra situación, la mujer sigue siendo la promotora del cambio, la Eva que “muerde la manzana”.

En este siguiente y casi único caso que se expone a continuación, el rol que desempeña la mujer en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de las innovaciones lingüísticas que lo impactan, se extiende hasta el punto de dar origen a un nuevo registro; es un caso extremo, el cual fue monitoreado por una lingüista, experta en “lenguas en contacto”, en un

36 Schieffelin, B. & E. Ochs, *Idem*.

37 Brown, R & A. Gilman. 1960. The Pronouns of Power and Solidarity. In, T. A. Sebeok (ed.). *Style in Language*. Cambridge, MA : M.I.T. Press. Pp. 253-270.

38 *Sagrada Biblia*. Libro del Génesis. Capítulo 3, Versículo 6.

pueblo de Australia. Se trata del proceso de nacimiento de una nueva lengua australiana, recientemente identificada.

Presenciar el nacimiento de una nueva lengua es un acontecimiento poco común. La lingüista Carmel O'Shannessy³⁹, investigadora y profesora de la Universidad de Michigan, ha documentado el caso del Warlpiri "suave" ("*Light Warlpiri*") en un pueblo remoto del norte de Australia. En efecto, en Lajamanu, un pequeño pueblo de aproximadamente 700 habitantes, la lengua cotidiana es la misma que la del resto de la región: el Warlpiri. O'Shannessy presencia el proceso de conformación de una nueva lengua y, en breve, así lo describe. En Lajamanu se establece una diferencia entre el Warlpiri tradicional y el Warlpirirampaku, que hablan los jóvenes y en el cual interviene una gran influencia del inglés. Es a este último que O'Shannessy denomina Warlpiri "suave" y lo considera el "nuevo registro de la juventud": la nueva lengua.

Para esta lingüista, vinculada al trabajo del Smithsonian Institute sobre "lenguas en peligro", el proceso de creación del Warlpiri "suave" pasa por dos etapas, muy parecidas a las que permitieron el surgimiento de las lenguas romances (francés, español, italiano y rumano). En primer lugar, las madres de Lajamanu se comunican con sus hijos – que están en la etapa de aprender a hablar – en "media lengua" ("*babytalk*") en la "lengua de la madre" ("*motherese*")⁴⁰. La creencia popular, tanto en Lajamanu como en muchas otras culturas, es que la utilización de esta "media lengua" ("*babytalk*") permite una comunicación más fluida con los nuevos aprendices, cuando, en realidad, se ha

comprobado que su utilización demora el proceso de adquisición de la lengua materna en el infante. En el caso de la conformación del Warlpiri "nuevo", esta "media lengua" mezcla tres registros diferentes: el tradicional Warlpiri, el inglés y el criollo de la región. O'Shannessy asimila este proceso al de la formación de pidgins y criollos, en el sentido en que la nueva lengua no se comporta de la misma manera que las lenguas que le sirven para formarse. Pero, además, la lingüista asegura que el Light Warlpiri no es ni un pidgin, ni una lengua criolla.⁴¹

En la segunda etapa, los niños que la usan cotidianamente entre sí le agregan innovaciones radicales en materia de sintaxis, como por ejemplo, en cuanto al uso de estructuras verbales, que no están presentes en ninguna de las lenguas primigenias que intervienen. Es así como, la nueva lengua, el Warlpiri "suave" toma en préstamo de sus lenguas vecinas algunos sustantivos y varias estructuras verbales, pero los organiza de manera diferente en una novedosa estructura oracional.

No cabe duda que el caso de surgimiento de una nueva lengua es altamente significativo para la investigación lingüística. Pero el tema que nos atañe aquí, a saber, el papel que desempeña la mujer en la crianza de sus hijos en relación con la manera de nombrar el mundo y de actuar sobre el mundo con la palabra, debe igualmente reconsiderarse a la luz del significativo caso del surgimiento de un nuevo registro de la juventud. Es así como, la falta de marcas en la morfología y la sintaxis de los enunciados en "media lengua" ("*babytalk*") – como por ejemplo, en español, sufijos de tiempo, persona y número y pronombres y preposiciones en: "nene querer tete; mamá dar comida" – elisiones que fomenta y estimula la madre, le permiten al niño y al adolescente innovador marcar de manera distinta

39 O'Shannessy, C., 2011. Young children's social meaning making in a new mixed language. In, Eickelkamp, U. (Ed.). *Growing up in Central Australia: New anthropological studies of Aboriginal childhood and adolescence*. Oxford: Berghan Books. Pp. 131–55.

40 Nota de edición: Se trata de la lengua en que la madre se comunica con su hijo ("*motherese*"), la cual no siempre corresponde a su "lengua materna".

41 O'Shannessy, C., 2013. The role of multiple sources in the formation of an innovative auxiliary category in Light Warlpiri, an Australian mixed language. *Language*. 89 : 2. Pp. 328–353.

la organización básica de la estructura oracional y, en especial, transformar las escasas marcas verbales del registro que su madre utiliza cuando interactúa con él.

Se demuestra que, a pesar de los variados roles que les asigna cada cultura a las madres de las nuevas generaciones, son ellas las que determinan las innovaciones, los cambios pero también lo que permanece, lo que nunca se debe cambiar, en relación con las estructuras y los usos del lenguaje. Son ellas las principales transmisoras de lo que debe permanecer o de lo que se debe transformar.

William Labov⁴² persuadió a sus colegas sociolingüistas de los distintos continentes de que, más allá de las particularidades de las distintas culturas u organizaciones sociales, la principal propiciadora del cambio lingüístico es la mujer. En la etapa de crianza, la mujer fomenta en sus hijos no solo el cambio – con base en su selección de “lo prestigioso” – sino también la creación de otros registros y futuras lenguas.

Algunas reflexiones en relación con la política lingüística ¿o sociolingüística?

Para cerrar estas reflexiones, vale la pena contextualizarlas en relación con situaciones sociales relacionadas con la convivencia, que presenciamos todos los días en nuestro país, y que están propiciadas por fenómenos como la multiculturalidad y la migración, producto de la violencia y del desplazamiento forzado.

Desde hace ya más de treinta años, la política pública – en particular, la que guía los destinos de las naciones en materia de educación y de cultura – ha venido insistiendo en que la “lengua nacional”

favorece el fortalecimiento de la “identidad nacional”, puesto que permite compartir – y a todos por igual – los mismos valores, las mismas tradiciones y costumbres, los mismos retos y desafíos. Frente a la globalización, la lengua unifica alrededor de un sentimiento de pertenencia a “lo propio” y crea el espejismo de la defensa de la nación⁴³.

En efecto, después de tres décadas de insistencia en esta “política”, hoy es claro que el resultado ha sido muy diferente al esperado. A pocas lenguas nacionales se les permite “legitimar” sus variantes, con lo cual se garantizaría el sentido de pertenencia a lo local; en consecuencia, la búsqueda de un nacionalismo soportado, en particular, por un factor lingüístico, ha fracasado. Es así como, la subversión de los registros locales frente a la “lengua nacional”, única responsable del desconocimiento, y en ocasiones hasta rechazo, de dichos registros, se manifiesta en un desuso cotidiano de la lengua que legitima la “nación”. Si es del caso, se utilizaría exclusivamente en situaciones formales que responden a contextos institucionalmente definidos. El planteamiento no es erróneo; la falla está en su metodología. Los grupos de poder – gobiernos, educación, cultura – encargados de asegurar el uso cotidiano de la “lengua nacional”, esgrimen la falsa hipótesis de “la igualdad” (¿social? ¿cultural? ¿política?) como el engranaje básico para “compartir todos una misma lengua” y, por lo tanto, para construir la unidad de la “nación”. La lengua es, en realidad una entelequia, la cual podemos compartir como tal. Pero el uso de la lengua, es decir, el habla que permite construir escenarios sociales, nunca se repite de la misma forma. No promueve la igualdad. Por el contrario, es el sello de lo particular, lo cual significa que es el sello de la identidad. No hay hablante que quiera quedar subsumido por la “identidad lingüística” del otro,

42 Labov, W. *Idem*.

43 Hobsbawm, E.J. 1998. “Are All Tongues Equal?” *Language, Culture and National Identity*. In, P. Baker (ed). *Living As Equals*. Oxford: Oxford University Press.

que permita que confundan su discurso con el del vecino. Su discurso no es el único, como tampoco lo es el de su vecino.

Luego, el lema de una política lingüística debe centrarse en el respeto a las diferencias, bajo claras estrategias de organización social, para el logro de la equidad social.

* * * * *

Reconocimiento

No quiero cerrar estas breves reflexiones sin antes trasladarme a un lugar muy distinto a ese pueblo tolimense, fruto del calor del trópico, que mencionaba al principio de este escrito. Me refero a la Universidad de Pennsylvania, en Filadelfia, Estados Unidos. Quiero recordar a mi muy querida profesora y amiga sin la que nada de lo que me propuse compartir aquí hubiera podido salir de las teclas de este computador. Se trata de Bambi Schieffelin, actual profesora e investigadora de la Universidad de Nueva York (NYU), anteriormente vinculada a la Universidad de Pennsylvania, donde obtuve mi maestría en Lingüística y realicé mis cursos y exámenes para el Doctorado en “Lenguaje, Cultura y Sociedad”.

En las aulas del campus de Filadelfia, sobre la ribera occidental del río Schuylkill, conocí a Bambi,

quien me dirigió un trabajo de investigación con la comunidad hispanohablante del norte de Filadelfia (origen puertorriqueña). Bambi había realizado trabajo de campo con la comunidad Kaluli, en Papúa Nueva Guinea. Su acucioso trabajo etnográfico y sus invaluable reflexiones sobre los usos del lenguaje en la comunidad Kaluli y, en particular, sobre las formas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje en esta comunidad, hoy hacen de la Doctora Schieffelin una de las renombradas expertas en esta área. Con base en una serie de estudios transculturales, la Profesora Schieffelin, junto con varios colegas, han dado origen a una nueva área de investigación y de formación: aquella que entremezcla, por un lado, el campo de la adquisición del lenguaje y, por el otro, el de la adquisición de la cultura.

Los resultados de las miradas transversales de estos académicos, quienes escudriñaron el tema de la socialización *in situ*, a lo ancho y largo de los distintos continentes, muestran que ambos tipos de adquisición son inseparables y que en lo sucesivo deben verse como un estudio integrado del desarrollo del lenguaje y de la cultura. La valiosa enseñanza de mi profesora Schieffelin y la acertada guía académica y profesional de mi amiga Bambi, me permiten hoy proponer estas breves reflexiones para recopilar casos concretos de nuestro país que se comparen transculturalmente y así iniciar nuestra propia discusión sobre el tema en Colombia.