

Burman, Erika. "La deconstrucción
de la psicología evolutiva."

rempl

CAPÍTULO I

Los orígenes

Muchos psicólogos experimentales continúan considerando el ámbito de la psicología infantil como un ámbito propio de investigación para las mujeres y los hombres cuya masculinidad experimental no llega al máximo. Esta actitud protectora está basada casi totalmente en una feliz ignorancia de lo que está sucediendo en el ámbito tremendamente viril de la conducta infantil.

(Murchison, 1933: x)

En la actualidad el estatus de la psicología evolutiva no está claro. Algunos dicen que se trata de una perspectiva o de un enfoque para investigar problemas psicológicos generales, más que de un dominio particular o de una sub-disciplina. De acuerdo con este punto de vista, podemos estudiar todas las principales áreas de la psicología, tales como la memoria, la cognición, etc., desde esta perspectiva. La unidad de desarrollo a investigar también es variable. Podríamos interesarnos por el desarrollo de un proceso, o de un mecanismo, en vez de por el desarrollo de un individuo. Esto supone una marcada diferencia con las representaciones populares de la psicología evolutiva, que la igualan con los aspectos prácticos del desarrollo infantil o, más recientemente, del desarrollo humano (con el reconocimiento relativamente reciente de que el desarrollo es una cuestión de «ciclo vital», Baltes *et al.*, 1980).

Estas paradójicas y confusas concepciones de la psicología evolutiva dan fe de los diferentes aspectos de su historia. Si atendemos a sus orígenes, empezamos a entender, por un lado, los movimientos sociales desde los que surgió; por otro, los movimientos sociales en los que participó; y por último cómo estos movimientos han establecido los términos de la investigación evolutiva que trascienden incluso ahora. Este capítulo explicará detalladamente cómo surgió la moderna psicología evolutiva a finales del siglo XIX para responder a cuestiones concretas relacionadas con la teoría evolucionista y con la antropología, además de con la filosofía. De este modo, la psicología evolutiva participó en los movimientos sociales explícitamente preocupados por la compara-

ción, la regulación y el control de los grupos y las sociedades, y está estrechamente identificada con el desarrollo de las herramientas de medición mental, con la clasificación de las habilidades y con el establecimiento de unas normas. Está asociada con el surgimiento de la ciencia y de la modernidad, suscribiendo un modelo específico y genérico (relativo al género) de la práctica científica. Todas estas características se reflejan en las condiciones de la investigación evolutiva, incluyendo la reproducción de la división entre racionalidad y emoción.

El estudio de lo infantil

La nueva psicología de mediados a finales del siglo XIX se situó a sí misma dentro de, y entre, varias disciplinas: la historia natural, la antropología, la fisiología y la medicina. La mayoría de las explicaciones consideran a Charles Darwin como el autor del primer estudio infantil con su «Biographical sketch of an infant», obra que, aunque se publicó en 1877, se basaba en notas hechas en 1840 (Riley, 1983; Rose, 1985; Walkerdine y Lucey, 1989). No es de extrañar que Darwin se interesara por la contribución relativa de la dotación genética y de la experiencia ambiental; por la identificación de las características que diferencian a los humanos (y a las/los hijas/os de los humanos) de los animales, dando un gran peso a la inventiva y a la creatividad humanas, especialmente tal como se muestran en el lenguaje. Este fue uno de los muchos primeros estudios observacionales y con diarios realizados con niñas pequeñas, aunque, como señala Bradley (1989), ya se habían llevado a cabo otros muchos anteriormente, especialmente por parte de mujeres, pero estos estudios han sido eclipsados de la historia de la psicología evolutiva. En retrospectiva, tanto este estudio como la importancia que se le ha otorgado se pueden considerar como prototípicos del camino que iba a tomar la investigación evolutiva.

En primer lugar, se representa a la bebé como un organismo biológico separado de su ambiente familiar y material. Debido a que es muy joven, y a que ha tenido menos oportunidades para aprender, se la considera como muy próxima a la naturaleza, desprovista de los adornos de la formación adulta y de la «civilización» (occidental). De manera contradictoria, los modelos románticos y científicos se combinan para conferir a la niña tanto un *mayor* conocimiento («el niño es el padre del hombre») como (en virtud de su menor y diferente grado de comprensión) la *ruta* del conocimiento. Así, al presentarlas como objetos y sujetos de estudio, la psicología evolutiva establece la ficción romántica de las niñas como inocentes portadoras de la sabiduría.

La perspectiva que subyace a este proyecto acepta la teoría de «la recapitulación cultural»; es decir, que durante su vida el individuo reproduce los modelos y

las etapas del desarrollo mostrados por el desarrollo de la especie —«la ontogenia recapitula la filogenia»—. El estudio de las bebés a mediados del siglo XIX, junto con el estudio de «los primitivos» y de la historia natural, estuvo motivado por la búsqueda del descubrimiento de los orígenes y las particularidades de la mente, esto es, la mente humana adulta. Esta iniciativa estaba relacionada con empresas similares en la antropología y la observación animal, las cuales estaban muy aliadas con el imperialismo europeo (y especialmente británico), manteniendo la jerarquía de la superioridad racial legitimadora del imperialismo colonial. La niña de aquella época era equiparada con el «salvaje» o el «subdesarrollado»; puesto que ambos se consideraban como intelectualmente inmaduros, se estudiaba a «los primitivos» y a las niñas para aclarar las etapas necesarias del desarrollo posterior. Como escribió James Sully en su artículo de 1881 «Babies and science»:

el psicólogo moderno, participando del espíritu de la ciencia positiva, siente que debe, hallándose en el comienzo, estudiar la mente en sus formas más simples... Extiende su vista más allá de los fenómenos de la vida salvaje, con sus ideas simples, sentimientos vulgares y hábitos ingenuos. De nuevo dedica una especial atención a la vida mental de los animales inferiores, buscando en sus fenómenos el incierto presagio de nuestras percepciones, emociones, etc. Por último, dirige su atención a la vida mental de la infancia, en tanto que sea adecuada para aclarar lo más posible los posteriores desarrollos de la mente humana.

(Sully, 1881; citado en Riley, 1983: 47)

Además, las creencias y las conductas aparentemente estrafalarias tanto de «los primitivos» como de las niñas se consideraban relevantes para la comprensión de la conducta neurótica y patológica. Del mismo modo que el recapitulacionismo, el lamarckismo (la creencia en la heredabilidad de las características adquiridas) también subyace a la nueva psicología evolutiva. Aquí era la experiencia, en vez de las predisposiciones innatas, la que se consideraba como reproducida en la niñez y en los sueños. Se elaboró una serie de equivalencias mediante las cuales se relacionó la concepción de la niña con la de «el salvaje», quien, a su vez, era considerado como semejante al neurótico. La comparación entre la niña, el hombre (*sic*) prehistórico y «el salvaje» presupone una concepción del desarrollo, del individuo y del progreso evolutivo como unilineales, como pasos dirigidos hacia una jerarquía ordenada. Sin embargo, la noción específicamente darwinista de la selección natural enfatiza más la variabilidad que la uniformidad. Si bien la adhesión de Darwin al recapitulacionismo y al lamarckismo era ambigua e implícita (Morss, 1990: 14-16), éstas fueron las características que se recogieron para estructurar la emergente psicología evolutiva. Debería tenerse en cuenta que estas posiciones estaban ampliamente establecidas, y que, entre otros autores, tanto Freud como Piaget se sumaron a ellas en sus obras.

Aunque el estudio de Darwin puede tomarse como prototípico en muchos aspectos (en diferentes sentidos) de algunos otros realizados por investigadores como Taine, Preyer y G. S. Hall durante la década de 1880 (Riley, 1983), John Morss (1990) defiende que el efecto de la obra de Darwin dentro de la naciente psicología evolutiva consistió en reforzar las versiones *pre-darwinistas* de la biología, centrándose más en la herencia que en la variación. Pronto florecieron las «sociedades» dedicadas al estudio infantil, que observaban a las niñas, las pesaban y las medían, documentando sus intereses, condiciones y actividades. Este desarrollo reflejó la creciente importancia de la ciencia —y se trataba de un determinado modelo de ciencia—, no sólo como un conjunto de procedimientos para realizar investigaciones, sino también como un conjunto de prácticas asociadas al moderno Estado laico.

La división sexual del trabajo y la contemplación científica

El movimiento del estudio infantil «observaba» a las niñas con unas directrices que enfatizaban la importancia de ser objetivos. Al hacerlo se creaba una escisión u oposición en el proceso de la construcción del conocimiento —una división sexual—. Se consideraba que los padres tenían la imparcialidad y la racionalidad necesarias para intervenir en los esfuerzos científicos, y que las madres eran demasiado emocionales como para participar. En su artículo (que era en parte satírico, tanto en lo que respecta a la práctica del estudio de las bebés como al interés que inspiraba en esos momentos), Sully (1881) comenta sobre el nuevo fenómeno del «papá psicológico»:

Los hombres que hasta ahora nunca habían pensado entrometerse en los asuntos del cuarto de los niños han sido obligados a hacerle visitas periódicas con la esperanza de obtener importantes hechos psicológicos... (El) pequeño ocupante de la cuna ha tenido que soportar la penetrante mirada del ojo científico. El papá psicológico ha adquirido un nuevo derecho de propiedad ante su descendencia; se ha apropiado de ella como de un espécimen biológico. Este nuevo entusiasmo por el conocimiento científico ha tomado posesión de varias de mis amistades.

(Sully, 1881; citado en Riley, 1983: 48-9)

Las mujeres fueron excluidas de la empresa investigadora porque eran declaradas constitucionalmente incapaces de tratar a sus hijas con la necesaria objetividad. La actitud de la madre hacia las bebés

le incapacita para entrar con toda cordialidad en el mundo científico. A ella más bien le disgusta que sus hijos sean objeto de un frío escrutinio intelectual y de un insensible análisis psicológico... La sugerencia de una serie de experimentos sobre

la sensibilidad gustativa de una pequeña criatura de entre doce y veinticuatro horas es probable que les provocara un shock, incluso a las más resueltas de las madres.

(*Ibid.*)

Incluso si ella quisiera participar, sus esfuerzos han de ser considerados como sospechosos y más propios de una minusvalía que de cualquier otra cosa:

si la madre consigue a tiempo contagiarse de la pasión científica del padre, puede resultar ser más útil de lo que él desea. Sus instintos maternos le impulsan a considerar a su hijo en particular como un fenómeno en sentido extra-científico. Ella... está predispuesta a atribuir a su hijo un grado preternatural de inteligencia.

(*Ibid.*)

La cita de Murchison que encabeza este capítulo indica qué poco había cambiado esta situación cincuenta años después. La ecuación entre la ciencia y la masculinidad era demasiado fuerte, y la práctica investigadora demasiado «viril», como para permitirse contrarrestar las tendencias supuestamente feminizantes que ocasiona la proximidad a las niñas.

El movimiento del estudio infantil de finales del siglo XIX prefiguró de cinco formas los términos de la investigación evolutiva. En primer lugar, se proponía investigar la mente. En segundo lugar, la mente se consideraba como ejemplificada en el estudio del desarrollo de las mentes infantiles. En tercer lugar, investigaba el conocimiento, entendido como una capacidad biológica y natural —es decir, suscrita al supuesto de la existencia de un núcleo normal del desarrollo que se despliega siguiendo unos principios biológicos—. En cuarto lugar, participaba en las prácticas educativas, médicas y asistenciales. En quinto lugar, institucionalizó la antigua escisión entre la emoción y la racionalidad, representada en la práctica de la división sexual por parte de la investigación científica.

Sin embargo, mientras que los primeros estudios infantiles privilegiaban claramente las cuestiones biológicas y universales relacionadas con el desarrollo de la especie, la raza y la mente, todavía quedó sitio para atender a los tipos de personalidad y a las inclinaciones emocionales de las niñas. Pero, hacia la década de los 30, se estaban trazando unas claras líneas de demarcación entre la elaboración de las normas evolutivas para el uso diagnóstico (considerado como el campo de la psicología general y de la medicina) y el psicoanálisis (entendido como el campo de determinados rasgos de personalidad y de determinados procesos idiosincrásicos). La relación contraria y complementaria entre la psicología y el psicoanálisis vino a reflejar la separación entre el sujeto individual, uniforme, consciente y racional de la psicología, y los estados mentales fragmentados, contradictorios, inconscientes y emocionales asociados con el psicoanálisis (Urwin, 1986).

El surgimiento de la psicología para cubrir las demandas de las inquietudes sociales dominantes

El final del siglo XIX fue una época de convulsiones y conflictividad social en todo el mundo, y con las revoluciones tramándose por toda Europa. En Inglaterra, la creciente urbanización provocada por la rápida industrialización produjo las espantosas condiciones de los suburbios de la época victoriana, mientras que la deficiente salud de los reclutas del ejército que iban a las guerras coloniales convirtió el estado físico de la población general en una cuestión de amplia preocupación. La atención popular (es decir, de la clase alta) se centró en la «calidad» de la población, en particular de aquellos sectores de la sociedad considerados inestables e ingobernables. La preocupación por la calidad de la «estirpe» y por el moldeamiento, y la mejora, de los efectos de las condiciones ambientales se reflejó en el binomio «herencia-ambiente», inventado por Francis Galton en 1875, y que desde entonces se ha convertido en la formulación ampliamente aceptada a través de la cual plantear las cuestiones sobre los orígenes del conocimiento y el aprendizaje en psicología. Esta temprana atención al cambio es algo irónica cuando se recuerda que el binomio «herencia-ambiente» surge como una manera de describir la *inmutabilidad* de la conducta humana.

Está ampliamente documentado (Hendrick, 1990; Meyer, 1983; Rose, 1990; Walkerdine, 1984) que el establecimiento de la escolarización básica obligatoria en la década de 1880 en Inglaterra (y alrededor de la misma época en Francia) reflejó las inquietudes populares en torno a la «pobreza» (entendida más como un rasgo que como un conjunto de circunstancias) y el delito, que la educación popular había considerado como rectificables si se inculcaban unos buenos hábitos, o al menos si se mantenían ocupados o bajo custodia a los grupos potencialmente indisciplinados. La lectura de la Biblia se consideraba especialmente importante, así como también el aprendizaje de las destrezas apropiadas para cada sexo y cada etapa de la vida (Hunt, 1985).

La noción de «degeneración» suprimió las cualidades mentales y morales hasta el punto de que los «débiles mentales», quienes llegaron a significar la desintegración física, moral, mental y política, se convirtieron en el objeto de la ansiedad política y de la intervención científica. En lo que se refiere a la creciente actualidad de las ideas sociales darwinistas (la aplicación de las nociones de «la supervivencia de los mejor adaptados» a las sociedades humanas), el hecho de que las secciones más deprivadas de la población se estuvieran reproduciendo a un ritmo superior que las clases medias educadas provocó temores de contaminación y cataclismo. Un *Handbook of Child Development* que planteaba el estado de la cuestión en 1933 todavía dedicaba un capítulo a «El Niño Débil Mental», donde se discute la relación entre la debilidad mental y la delincuencia. Este capítulo termina de la siguiente forma:

Puesto que la debilidad mental no es una enfermedad cuya curación podamos esperar, ¿qué métodos se han de adoptar para disminuir la enorme carga que supone para la comunidad? Los únicos procedimientos parecen ser la formación, la segregación y la esterilización. Formar a todos los débiles mentales tanto como sea posible para reducir el riesgo que suponen para la comunidad. La segregación de tantas personas como sea posible es acertada con el fin de disminuir las oportunidades de que los débiles mentales tengan descendencia. La segregación de las mujeres débiles mentales en edad de tener hijos es particularmente necesaria... Quizá el porcentaje esté aumentando en vista de la muy notable tendencia moderna entre las familias más inteligentes a limitar el número de su descendencia, una limitación que es muy poco correspondida por parte de las familias menos inteligentes.

(Pintner, 1933: 837)

El control y la regulación de los elementos sociales considerados potencialmente ingobernables presuponían la manera de monitorizar a estas personas. Nikolas Rose (1985) plantea cómo surgió la «psicología individual» para cumplir este papel de clasificación y vigilancia. El individuo psicológico era una entidad muy especificada y estudiada, cuyas cualidades mentales y cuyo desarrollo se entendían en virtud de la comparación con la población general. De esta forma, el conocimiento de lo individual y el de lo general iban de la mano: cada uno necesitaba del otro, y cada uno se definía en términos del otro. La separación entre la locura y la cordura, entre lo criminal y lo legal, y entre lo educable y lo no educable, cambió los criterios político-morales por una evaluación, igualmente criticable pero científica, del examen mental.

Elegirlas jóvenes: la evaluación mental y la producción de la niña normal

Así pues, la psicología individual fue la precursora de los campos ahora conocidos como psicología de la personalidad y psicología evolutiva, y dependía profundamente de la evaluación tanto para su base de conocimiento como para su funcionamiento —aunque la psicología no consiguió su monopolio sobre los tests sin luchar (Rose, 1985)—. La psicología individual de finales del siglo XIX y principios del XX en Europa occidental reflejaba y trasladaba las preocupaciones sociales por la calidad de la población y las habilidades mentales a las recomendaciones políticas, a las prescripciones sobre la gestión de las bebés y las niñas, y a la educación. Como observa Donna Haraway:

Los psicólogos comparados han sido extraordinariamente creativos al diseñar las situaciones y la tecnología de evaluación: la industria de los tests es fundamental para la producción del orden social en las sociedades liberales, donde las pres-

crípciones de la gestión científica deben reconciliarse con las ideologías de la democracia.

(Haraway, 1989: 236-7)

Pero la tecnología de la evaluación requiere de, y a la vez se basa en, las mismas instituciones que permiten su administración. De aquí que la «psicología individual» llegara a ser fundamental para la existencia del hospital mental, de la prisión —y de la escuela y la clínica de orientación infantil—. La aparición del individuo, por una parte, y de la niña, por otra, como objetos de la observación social y científica fue, por tanto, simultánea.

La psicología evolutiva fue posible gracias a la clínica y a la guardería. Estas instituciones tenían un papel vital, pues permitían a hábiles expertos en psicología observar grupos de niñas de la misma edad, y grupos de niñas de una serie de edades diferentes, bajo condiciones experimentales controladas, casi de laboratorio. Así, permitían simultáneamente la estandarización y la normalización —la recogida de información comparable sobre un gran número de sujetos y su análisis de forma que se pudieran construir unas normas—. Una norma evolutiva era un criterio basado en las habilidades o actuaciones habituales de niñas de una cierta edad en una tarea concreta o en una actividad específica. Así pues, este criterio presentaba no sólo una imagen de lo que era *normal* para las niñas de tal edad, sino que también permitía que la normalidad de cualquier niña fuera evaluada por comparación con dicha norma.

(Rose, 1990: 142)

En nombre de la producción de la unidad de investigación, el proceso de estandarización estableció una dependencia recíproca entre lo normal y lo anormal: es la normalización del desarrollo la que hace posible la anormalidad; y viceversa —en el sentido de que el sistema de educación especial siempre ha estructurado profundamente la corriente principal del sistema escolar, en vez de haberse limitado a suplementarlo (Ford, 1982)—. Así, a pesar de la actual imagen de las escuelas especiales como alguna facilidad extra o remota a las que se recurre en circunstancias excepcionales, estas escuelas son las que hacen que las escuelas normales sean «las normales»: es decir, que su posterior función como escuelas «normales» se debe precisamente a que están rodeadas de instituciones para las personas designadas como «anormales». En 1956 apareció un libro escrito por un antiguo presidente de la British Psychological Society, C. W. Valentine, titulado *The Normal Child and Some of his Abnormalities*, que llevaba once reediciones en 1974. Como dice en el prefacio editorial el profesor C. A. Mace, este libro intenta

contestar a una cuestión de gran importancia para los padres y para los profesores de hoy: ¿Es «normal» este niño o lo llevo a la clínica?

(Mace, en Valentine, 1956: 9)

De aquí que «la clínica» se convirtiese en el árbitro del desarrollo «normal» a través de su posición dominante respecto a su contrario, «el anormal».

Además, este proceso de normalización inspiró una naturalización del desarrollo sobredeterminado por dos factores relacionados. Las pretensiones de la nueva psicología por ser una ciencia de lo mental pretendían imitar el estatus de la medicina como una ciencia del cuerpo. Esta emulación se expresaba en la confusión de las nociones de lo médico con lo mental a través de la noción híbrida de higiene mental, otorgando de este modo una legitimación científica a las prácticas de la regulación y la reforma social.

Polis de guardería: la naturalización y la regulación del desarrollo

Había dos maneras de establecer el desarrollo. En primer lugar, la noción de la edad mental subyacente a los tests de CI, considerada como análoga a la edad cronológica, asumía que la habilidad se podría distribuir (en intervalos cuantificables e iguales) en una escala cuasi-física. El trabajo del psicólogo norteamericano Arnold Gesell influyó mucho en la redacción de las normas y los «hitos» que están a la base de los chequeos periódicos de la salud, y en la promoción de una perspectiva maduracional del desarrollo como un proceso de despliegamiento natural por el cual el desarrollo se equipara con el crecimiento. La propaganda de la cuarta edición (1971) de *The First Five Years of Life* (Gesell, 1950) afirma que esta obra contribuye «más que ningún otro libro a fundamentar la psicología evolutiva sistemática». Aunque (en contraste con los investigadores positivistas de orientación más conductista) Gesell prefería las entrevistas «naturalistas» y clínicas a los tests psicométricos, presentó unas descripciones (o lo que él llamaba «caracterizaciones») del desarrollo absolutamente clasificadas en función de la edad. Los años y los meses dictaban las capacidades y los logros. El siguiente ejemplo, a pesar de que pretendía marcar una nota más suave, subraya los temas más generales. La abstracción del tiempo evolutivo está asociada a la del intercambio, de forma que la maduración evolutiva se une al regreso a una inversión financiera. La psicología infantil corre paralela al capitalismo:

Los Tres años es una edad preciosa. La infancia se jubila a los Dos años y da paso a un estadio superior.

(Gesell, 1950: 40)

En segundo lugar, la producción del individuo refleja la incorporación de lo mental dentro de lo médico. Lo natural tiene que ser estudiado muy de cerca para prevenir su paso a lo patológico. Las supuestas equivalencias entre el desa-

rollo mental y el físico sistematizan el estudio infantil, extendiéndose más allá de la medida de lo aparente hasta las cualidades hipotéticas, y más allá de la niña hasta la familia, de un modo que ahora es fundamental para las políticas del bienestar. Obsérvese en este reciente pasaje extraído de *The Handbook of Child Surveillance* cómo el énfasis sobre lo asistencial subsume a lo mental dentro de lo físico y refuerza el rol del experto como persona autorizada a intervenir en la familia:

La vigilancia de la salud infantil es un programa atencional iniciado y proporcionado por profesionales, con el objetivo de impedir enfermedades y de promover una buena salud y un buen desarrollo. ... (Aunque) hemos descrito con detalle algunos de los métodos de la detección temprana, también hemos acentuado la importancia de la prevención primaria y del trabajo con los padres y las madres como los medios más efectivos para ayudar a las niñas.

(Hall *et al.*, 1990: x)

La niña normal, el tipo ideal, destilada a partir de las puntuaciones comparativas de unas poblaciones en función de su edad, es por tanto una ficción o un mito. Ningún ser individual ni ninguna niña real está a la base. Se trata de una abstracción, una fantasía, una ficción, una producción del aparato evaluador que incorpora, que construye a la niña, en virtud de su observación. Esta producción, más que descripción, de la niña surgió a partir de las tecnologías de la fotografía, por medio de las cuales se podía yuxtaponer, comparar y sintetizar en una única escala de medida a cientos de niñas haciendo las mismas tareas, utilizando unos espejos unidireccionales a través de los cuales se podía observar a las niñas, y también con tests psicométricos. La producción y la regulación infantiles se extendieron más allá de los ambientes de evaluación a las situaciones en las que se cuidaba e instruía a las niñas. Gesell (1950) provee los planes de las guarderías prototípicas, cuyo complejo diseño está estructurado alrededor de una sala oculta para observar a las niñas. Toda conducta infantil está disponible para su estudio, se llega a normalizar en el desarrollo infantil, y el desarrollo infantil viene a conformar los mundanos y minuciosos detalles de los cuidados infantiles. Como sostienen Urwin y Sharland (1992), la organización y la disposición del cuerpo se consideran como la ruta para la regulación de la mente. Y esto no es historia muerta. En Agosto de 1991 los informes de los medios de comunicación sobre la liberación de John McCarthy, después de estar cinco años retenido en el Líbano, se centraron en su estado mental (y su posterior consumo de ese símbolo de la vuelta al hogar que es un desayuno inglés completo). Los comentaristas incluían a «un psicólogo» que afirmaba que el reo habría perdido el uso de su «músculo de la libertad». Se asimilaba así lo mental con lo físico.

¿Un borde mellado? Conflictos y continuidades

Al establecer estas conexiones no se puede atribuir ninguna determinación causal al estudio psicológico infantil, sino que se trata más bien, por un lado, de una reflexión sobre temas más amplios, y por otro, y simultáneamente, de un ejemplo de las estrategias desarrolladas para fomentar dichas conexiones. En palabras de Valerie Walkerdine, no se puede decir que las motivaciones políticas hayan

causado en ningún sentido ingenuo ciertos desarrollos en la ciencia de lo individual. Por el contrario, debería tomarse cada uno de ellos como mutuamente implicados, haciendo y volviendo a hacer que el otro sea posible, entrelazándose para producir un nexo discursivo y político. Lo racional, lo salvaje, lo animal, lo humano, lo degenerado, lo normal, todo se convierte en características de la moderna regulación y la moderna normalización científica de las niñas.

(Walkerdine, 1984: 173).

Además, el destacar las semejanzas entre las versiones pasadas y presentes de la psicología evolutiva no nos debería llevar a subestimar los cambios y los conflictos mutuos. El movimiento del estudio infantil, basado en las observaciones acumuladas de unas niñas concretas e inspirado en ideas evolucionistas, se concentró inicialmente en las cuestiones de la herencia. Pero poco después su atención se dedicó al papel de la educación para aliviar o compensar las deficiencias heredadas (Riley, 1983). Cyril Burt ahora es considerado un infame por falsificar sus estudios sobre gemelos (Hearnshaw, 1980), pero fue responsable en gran parte de la creación de la psicología evolutiva como profesión en Gran Bretaña. (Ahora la British Psychological Society, que condenó a Burt, está siendo presionada para que lo rehabilite, en contra de los antecedentes de la recuperación de la clasificación y la aplicación de tests en las escuelas británicas). A pesar de que se sumó a la noción de una capacidad cognitiva fija, cuantificable y heredable, también suscribió un ambientalismo incondicional por medio del cual se podrían mitigar las disposiciones hereditarias. Las perspectivas filantrópicas e innatistas pueden tanto coincidir entre sí como contradecirse mutuamente.

Con el impacto de las ideas conductistas desde la segunda década de este siglo en adelante, las influencias ambientales —entendiendo por tales las escolares y las familiares— se convirtieron en el núcleo central de las explicaciones de la psicología evolutiva. La formación infantil acompañó a las mejoras en la reforma sanitaria y social. La educación (de la niña, de las madres y de los padres) sustituyó gradualmente a la segregación como estrategia de control demográfico —aunque, como indican los ejemplos anteriores, no por ello fuera menos reguladora—. Si acaso, la estrategia educativa requería, más que la segregadora, un com-

promiso de mayor prevención y control. Sin embargo, se debería recordar que muchos de los padres fundadores de la estadística, y de la psicología individual, tales como Galton y Pearson, estuvieron en la vanguardia del movimiento eugenético en Gran Bretaña. Rose (1985) discute detalladamente por qué y cómo las ideas más «iluminadas» de los reformadores prevalecieron sobre las de los defensores de la eugenesia, incluso antes de que aquellas ideas cayeran posteriormente en descrédito debido a su aplicación en la Alemania nazi, y Ulfried Geuter (1987) documenta el florecimiento de la psicología en dicha época. La cuestión es que la psicología moderna llegó a su mayoría de edad con la utilidad política de los tests mentales. Como afirmó en 1920 Lewis Terman, él mismo responsable del desarrollo y la popularización de uno de los principales tests estandarizados:

Es el método de los tests lo que ha bajado a la psicología de las nubes ... lo que ha transformado la «ciencia de las trivialidades» en la ciencia de la ingeniería humana. El psicólogo de la era anterior a los tests era, para el profano corriente, un mero excéntrico inofensivo, pero ahora que la psicología ha examinado y clasificado a casi dos millones de soldados, que ha sido reclamada para clasificar a casi dos millones de niños, que es utilizada por todas partes en nuestras instituciones para débiles mentales, delincuentes, criminales y dementes, que se ha convertido en el adalid del movimiento eugenésico, y que la reclaman todos los diputados para configurar la política nacional de inmigración... ningún psicólogo de hoy día puede quejarse de que su ciencia no sea considerada lo suficientemente en serio.

(Terman, citado en Olsson, 1991: 191)

A pesar de ser aclamada por algunos como el foro en el que resolver las antiguas cuestiones filosóficas sobre qué parte del conocimiento es innato y qué parte es adquirido, la aparición de la psicología evolutiva moderna también se inspiró en otros temas más pragmáticos para clasificar, medir y regular, especialmente, aquellas poblaciones juzgadas como una amenaza social para el orden establecido. De aquí que la división entre la teoría y su aplicación llegue a carecer de importancia, puesto que la necesidad social de la tecnología y los datos proporcionados por la psicología individual constituyan la condición y la razón fundamental de su existencia (Ingleby, 1985). Esta mezcla de la empresa científica con los asuntos socio-políticos no es, por supuesto, exclusiva de la psicología ni del desarrollo de los tests. La ciencia, por ser la herramienta de la razón y el progreso fomentada y utilizada por el Estado moderno, puso en práctica las filosofías de la ilustración en lo relativo a la protección y el cuidado de los ciudadanos, y la comprensión de este hecho presuponía una mayor supervisión y un mayor control. Incluso los autores de los primeros estudios infantiles se trasladaron rápidamente desde la observación a la orientación, desde el «hecho» empírico a la aplicación social.

Lo que quizá difiera respecto a la aplicación de los tests estandarizados es que la evaluación moral que fundamenta la descripción se considera invisible e incontrovertible, gracias a la aparente imparcialidad de las normas estadísticas y a la administración, por medio del poder, de las instituciones que pueden reforzar la descripción estadística como una *prescripción* política y moral. Aquí nos encontramos con una ambivalencia fundamental, referida a la relación entre la herencia y el ambiente, que refleja la tensión entre la objetividad científica y la aplicación social que estructuran la investigación psicológica: parece que hay que supervisar cuidadosamente la trayectoria natural del desarrollo, apoyarla e incluso corregirla con el fin de que emerja de una manera apropiada. Lo que es designado como natural o de aparición espontánea es de hecho algo construido o incluso forzado.

Como sugiere Adrienne Harris (1987), el impulso dado a la racionalidad en los modelos del desarrollo puede ser un reflejo de la racionalización del Estado moderno, la cual tiene lugar en el nivel de los procesos psíquicos individuales más que en el nivel de los procesos industriales. Las normas y los hitos que estructuran la psicología evolutiva presentan una imagen de graduación ordenada y progresiva a través de unas etapas, hasta una competencia y una madurez cada vez mayores. Además de ser la moderna estrategia económica para la producción eficiente, la racionalización también es, en términos psicoanalíticos, un *mecanismo* psíquico *de defensa* contra la ansiedad, es decir, «el proceso por el cual al desarrollo de una acción se le otorgan *ex post facto* unas razones que no solamente no lo justifican, sino que ocultan sus verdaderas motivaciones» (Rycroft, 1974: 136). En el psicoanálisis podemos inferir, a partir de los mecanismos de defensa, la estructura de lo reprimido. Lo que voluntariamente se suprime o se reprime de la psicología evolutiva es el caos y la complejidad (incluyendo el caos emocional) del proceso investigador. La inversión en la representación del desarrollo como un progreso sirve para privar a nuestras historias de los costes personales que se producen al «crecer». Es más, la conversión del complejo desorden del desarrollo individual en pasos ordenados hacia la madurez refleja unos intereses sociales explícitos por mantener el control social dentro de, y entre, los grupos sociales y las naciones. Las tecnologías de la descripción, la comparación y la medición infantiles, las cuales fundamentan la base del conocimiento descriptivo de la psicología evolutiva, tienen sus raíces en el control demográfico, la antropología comparada y la observación animal, las cuales sitúan al «hombre» por encima de los animales, al hombre europeo por encima del no europeo, al hombre por encima de la mujer, así como al político por encima del indigente. Así pues, la historia de la psicología evolutiva permite entrever su influencia estructural y estructurante al llegar a su mayoría de edad en calidad de ente que autoriza y arbitra las relaciones infantiles, familiares y profesionales dentro del moderno Estado del Bienestar. El siguiente paso consiste en atender más atentamente a la

manera en que estos orígenes son continuados o trascendidos en la psicología evolutiva contemporánea.

Lecturas adicionales

En relación con las preocupaciones que inspiraron y mantuvieron la aparición de la psicología evolutiva y de la psicología individual, consultar:

Cooter, R. (ed.) (1992), *In the Name of the Child: Health and Welfare 1880-1940*. Londres: Routledge (es una útil colección de perspectivas históricas y culturales).

Rose, N. (1985), *The Psychological Complex: Psychology, Politics and Society 1869-1939*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Rose, N. (1990), *Governing the Soul: The Shaping of the Private Life*. Londres: Routledge (ver especialmente el capítulo 11).

En relación con la interpretación selectiva de la biología darwinista y sus implicaciones para la psicología evolutiva, consultar:

Morss, J. (1990), *The Biologising of Childhood*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum (especialmente los capítulos 2 y 11).

En relación con el movimiento del estudio infantil, consultar:

Riley, D. (1983), *War in the Nursery: Theories of Child and Mother*. Londres: Virago (especialmente el capítulo 3).

Urwin, C. (1986), «Developmental Psychology and Psychoanalysis: Splitting the Difference», en M. Richards y P. Light (eds.), *Children of Social Worlds*. Oxford: Polity.

Actividades propuestas

1. A partir de Rose (1985), Rose (1990) y Cooter (1992), comentar los extractos que ilustran la preocupación de la psicología por la regulación y el control de la población.

2. A partir de extractos del libro *Education, the Child and Society: A Documentary History 1900-1973*, de Van der Eyken (1973), como por ejemplo el de Cyril Burt sobre «los deficientes mentales», comentar los supuestos y los discursos subyacentes que estructuran estas explicaciones.

3. Discutir sobre el cambiante léxico de la «educación especial», destacando las relaciones entre la terminología y las prácticas sociales (e. g. «imbécil», «débil

mental», etc., hasta las más recientes formulaciones de «niñas/personas con dificultades de aprendizaje»). Observar que esto no implica ninguna afirmación de que el lenguaje se esté utilizando de algún modo para referirse a lo que es básicamente «la misma» entidad —esto iría en contra de las ideas elaboradas en este capítulo sobre los efectos constitutivos de los discursos psicológicos. La cuestión no es trazar semejanzas ni comparaciones, sino explorar las posturas establecidas dentro de las diferentes prácticas.

El discurso sobre el lenguaje

La diversidad lingüística es una ventaja. Proporciona una oportunidad para que los aprendices adquieran una experiencia de primera mano, un conocimiento y una comprensión de otras culturas y perspectivas. También ayuda a preparar a los aprendices para la vida en una sociedad multicultural, al promover el respeto por todas las variedades lingüísticas. La diversidad lingüística es un rico recurso que las escuelas deberían utilizar cuando implementan el Currículo Nacional.

(*Linguistic Diversity and the National Curriculum*, circular n.º 11, National Curriculum Council, marzo de 1991)

David Pascal, el director del consejo (del Currículo Nacional), ha señalado que él no espera solamente que los profesores corrijan a las niñas que utilizan mal el inglés estándar en las clases o en el patio de recreo, sino también que lo utilicen cuando hablan entre sí.

(*Guardian*, 1 de abril de 1993)

La investigación centrada en el lenguaje es una de las áreas más vibrantes y más dinámicas teóricamente de la psicología evolutiva. El proceso mediante el cual las niñas aprenden a hablar, a penetrar en el lenguaje, plantea en miniatura las cuestiones más amplias del desarrollo social. Además, algunos psicólogos críticos (y críticos de otras disciplinas) consideran estas explicaciones de la psicología evolutiva como la vía para elaborar una teoría de la mente que esté social y materialmente fundamentada. Como veremos más adelante, las investigaciones no siempre están a la altura de esta expectativa. Al no ser capaces de hacer justicia a la variedad y la complejidad de lo que significa hablar, las investigaciones sólo reproducen la conocida división entre lo individual y lo social que se proponían trascender, y además mantienen las desigualdades sociales y educativas. Este capítulo revisa las versiones que han adoptado las investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje infantil, centrándose especialmente en los enfoques funcionales actuales, al tiempo que suscita problemas con estas tradiciones. Como veremos,

los mismos temas que hemos identificado en la primera y en la segunda parte acerca de las relaciones entre la estructuración de la psicología evolutiva y la regulación de las mujeres aparecen de manera especial en las investigaciones relacionadas con el lenguaje infantil.

El regreso al lenguaje

El «regreso al lenguaje» dentro de las ciencias sociales y humanas ha obligado a prestar atención a los aspectos de la interpretación. Construccionistas sociales tales como Harré, Shotter y Gergen, desafiaron a la psicología positivista a que reconociera la base construida de sus «datos», centrándose en los procedimientos explicativos tanto de los psicólogos como de sus «sujetos» de investigación (Harré, 1983). Pero, paradójicamente, aunque estos desarrollos precipitaron una «crisis» en la psicología social (Parker, 1989), han aportado una nueva credibilidad y estimulación a la psicología evolutiva: la «crisis» de la psicología social ha reforzado el estatus y el perfil de la psicología evolutiva. Ahora, como una nueva variante del mito evolutivo (que ve lo que sucede primero como causalmente relacionado con los sucesos posteriores), la psicología se ocupa de la comunicación entre el padre, la madre y la hija, con la esperanza de encontrar una sólida base para las relaciones sociales. Como diremos más adelante, a groso modo, al representar la interacción adulto-niña como el foro prototípico a partir del cual elaborar las teorías psicológicas sobre las relaciones sociales, el construccionismo social ha provocado un nuevo respeto por la psicología evolutiva empírica, prestando escasa atención a los contextos y los supuestos de su producción. Aunque esto intenta proporcionar un modelo de la psicología con base social y material, en realidad legitima unas teorías psicológicas inadecuadas y opresoras.

Al principio deberíamos indicar que las explicaciones de los libros de texto en lo que se refiere a las investigaciones realizadas por la psicología evolutiva sobre el lenguaje infantil no han reflejado las preocupaciones de la investigación recientemente publicada. Describen la secuencia que va desde el balbuceo a la aparición de las primeras palabras, pasando por la utilización de las combinaciones de gestos y palabras sencillas para transmitir un significado de tipo oracional («holofrasas»), junto con la aparición de las combinaciones de palabras condensadas, las cuales exhiben una estructura gramatical rudimentaria o «telegráfica». Sin embargo, de estas explicaciones surge un restringido análisis del papel del lenguaje. Si bien se considera que la adquisición del lenguaje marca el paso desde la infancia a la primera niñez, se ignora el rol del lenguaje en tanto que medio constitutivo para el resto del desarrollo. Por consiguiente, como objeto de estudio el lenguaje aparece en los capítulos o los apartados de los libros de texto sobre la primera niñez, como si, una vez que las niñas han «accedido al código

lingüístico», el aprendizaje del lenguaje consistiera en una simple acumulación de gramática y vocabulario. Considerado de esta forma, el significado del lenguaje es limitado y estático. Este punto de vista suprime la atención prestada al desarrollo del lenguaje (después de todo, ¿qué es lo que se desarrolla?), y divorcia el lenguaje de sus contextos de uso. También falla en el análisis teórico de los cambios cualitativos que se producen en la estructura y el uso del lenguaje en la niñez posterior (por ejemplo los que surgen con el logro de la lectoescritura), e ignora las variaciones de uso provocadas por las posiciones y las relaciones sociales. Por consiguiente, la variación se llega a identificar con las desviaciones respecto a una norma estándar, una norma estándar que es en sí misma una falsa construcción.

Fundamentos y formalidades

En parte, la preocupación por la adquisición deriva del legado de los enfoques biológicos y estructuralistas sobre el lenguaje. En muchos aspectos la dificultad para situar las investigaciones dedicadas al desarrollo del lenguaje en relación con otras disciplinas ejemplifica el problema general del lugar de la psicología evolutiva. Las explicaciones propuestas acerca del lenguaje y su curso de desarrollo se inspiran en la neurología, la biología, la lingüística, la historia, la sociología y la antropología, por citar algunas disciplinas. Más que elegir entre explicaciones divergentes, como ocurre en la mayoría de los debates sobre el lenguaje, una cuestión más apropiada consiste en resolver qué es lo que pretenden explicar las consideraciones de la psicología evolutiva en cuanto al lenguaje. Si estamos interesados por las pautas específicas que muestran determinadas niñas cuando aprenden a hablar, entonces no bastará ninguna teoría única ni un solo modelo disciplinar, ni tampoco se pueden combinar simplemente de un modo aditivo.

El análisis estructural de Chomsky sobre el lenguaje enfatizaba el carácter creativo y generativo del uso del lenguaje (por parte de las niñas), unas propiedades que, de acuerdo con Chomsky, no podrían deberse a la mera imitación de los modelos del rol lingüístico. Este autor distinguía entre la estructura superficial de las características gramaticales de unas lenguas concretas y (lo que él denominaba) la estructura profunda de lo que consideraba como una gramática universal que subyace a, y que está implícita en, todas las lenguas. Es esta estructura profunda la que posibilitaría la adquisición de las lenguas concretas por medio de la transformación o la realización de la estructura profunda universal en una forma lingüística determinada. Pero Chomsky consideraba a la niña como una manipuladora de símbolos aislada e independiente, dificultando así la previsión de cómo podrían producirse los logros lingüísticos decisivos, para cuya explicación este autor proponía un mecanismo innato (un Mecanismo de Adquisición

del Lenguaje). Sus afirmaciones de que este mecanismo estaba biológicamente pre-programado y era específico del lenguaje han sido, ambas, cuestionadas (como se verá más abajo). La mayoría de los libros de texto de la psicología evolutiva (incluyendo los revisados en el capítulo 4) destacan la crítica de Chomsky (1959) a Skinner como la versión concreta que ha adoptado el debate entre la herencia y el ambiente respecto al desarrollo del lenguaje.

Lo que Chomsky ofreció fue un modelo formal de la estructura del lenguaje. Sin embargo, no estaba sugiriendo que esto se pudiera entender como una explicación psicológica de cómo las niñas aprenden a hablar. Esta confusión conceptual, cometida en muchas investigaciones de psicolingüística evolutiva, es equivalente a un tipo de esencialismo psicológico, por el cual se considera la forma como una propiedad (empíricamente investigable) de la mente. Como observa Michael Silverstein (1991):

Noam Chomsky con frecuencia ha tenido dificultades para señalar la incoherencia que supone asumir que el formalista «órgano lingüístico», por repetir su metáfora, tenga algo que ver, en términos procesuales psicológicos en tiempo real, con la producción/comprensión del lenguaje como algo estudiable mediante los medios empíricos de la psicología observacional y de laboratorio. Y sin embargo, por supuesto que muchos otros autores han... intentado estudiar la competencia lingüística, o su desarrollo en las niñas, mediante procedimientos directos sin comprender el conjunto de compromisos que establecen dicha competencia, entendida como un constructo conceptual, más allá del dominio de los típicos modelos argumentativos de la psicología.

(Silverstein, 1991: 151-2)

Por consiguiente, su argumento consiste en que los modelos formales de la estructura del lenguaje no tienen ninguna relación directa con la comprensión de cómo las niñas desarrollan y exhiben estas características, y el intento de basar una investigación psicológica a partir de este fundamento conceptual parece descabellado (véase también Sinha, 1989).

La creciente conciencia de las limitaciones que tienen los modelos lingüísticos formales y estructurales ha provocado la aparición de unos enfoques centrados en las funciones del lenguaje en su contexto. Pero, antes de unírnos a la demanda del cambio de los enfoques estructurales por los funcionales (los cuales conservan en su interior elementos de estos problemas), deberíamos recordar que el problema no es el formalismo en sí mismo, sino más bien el fracaso de los psicólogos para apreciar los límites de su aplicabilidad. Lo que ofrecen las explicaciones estructuralistas es un análisis de la especificidad del lenguaje como un sistema representacional que va más allá de la mera sustitución de, o la mera referencia a, los objetos para establecer nuevos posibles dominios de significados. Estas explicaciones preparan el terreno al reconocimiento de un estatus privile-

giado para el lenguaje como un sistema convencional, público y simbólico que no sirve solamente para representar, sino también para comunicar (y, añadirían los construccionistas sociales, para *constituir*) los significados. Por otra parte, las regularidades observadas en la estructura del aprendizaje del lenguaje en diferentes culturas se pueden deber más a los universales comunicativos que a la biología. Consecuencias concretas y menos útiles de la obra de Chomsky incluyen el atender más a la estructura que al contexto y la separación del lenguaje respecto de los procesos comunicativos generales.

Las acciones hablan más alto que las palabras: de la estructura a la función

Los críticos de los modelos lingüísticos formales y estructurales, y de sus asociadas afirmaciones en relación con el innatismo, consideran que la aparición del lenguaje tiene semejanzas con los desarrollos no lingüísticos, destacando también los precursores prelingüísticos del lenguaje. Según estas explicaciones, el significado no es únicamente lingüístico, sino que surge a partir de la acción. Esto parece una ruta más prometedora para una teoría, que tiene una base más social, sobre el desarrollo individual del lenguaje. Estos llamados enfoques «funcionales», que se denominan funcionales porque se centran en el uso del lenguaje (más que en su estructura), acuden a una serie de recursos teóricos que incluyen aspectos de las obras de Piaget, Vygotsky y cierta influencia de la filosofía del «lenguaje cotidiano».

En primer lugar, hacen referencia a la explicación de Piaget (1953) sobre la cognición sensoriomotora, que relaciona las habilidades comunicativas con el desarrollo de las estructuras y las modificaciones cognitivas más generales. Todas las habilidades de las niñas para tomar parte en una conducta propositiva, y para comprender las relaciones causa-efecto y las relaciones medios-fines, son necesarias para que se dé el lenguaje (para querer comunicarse, para apreciar que las palabras pueden producir unos efectos, y para utilizar las palabras como la herramienta con la que producir dichos efectos, respectivamente). De aquí que se defienda que el acceso al lenguaje recurre a otras habilidades representacionales, tales como la imitación diferida (reproducir una conducta en otro contexto, lo cual es necesario para aprender las palabras) y la permanencia de los objetos (mantener una representación de un objeto sin un estímulo externo, lo cual es necesario para recordar la etiqueta de las palabras).

En segundo lugar, estas explicaciones subrayan cómo para aprender a hablar una niña necesita no sólo utilizar una etiqueta específica para referirse a un objeto determinado, sino también etiquetas convencionales o palabras con el fin de participar en una comunidad lingüística. El lenguaje es, después de todo, no solamente un sistema simbólico, sino que, para poder funcionar comunicativa-

mente, sus signos tienen que ser compartidos y comprendidos. Trabajos como el de Carter (1978) describen la ruta por la cual las niñas exhiben inicialmente unas vocalizaciones variables que están relacionadas con determinados gestos, y luego llegan a utilizar la misma vocalización sin relacionarla ya con una acción particular. Este convencionalismo de los sonidos se basa en su creciente descontextualización.

Al rastrear las continuidades específicas entre la actividad y la aparición del lenguaje, el análisis de Lock (1978) respecto del cambiante significado y uso de los sonidos y los gestos sugiere cómo éstos están cada vez más separados de la acción o del acto al cual en principio acompañaban, preparando de este modo el terreno para utilizarlos como símbolos. Lock lo explica mediante el ejemplo de un niño levantando los brazos. De ser una respuesta que en principio fue una simple asociación provocada por una amplia variedad de estímulos, pasa a funcionar como un gesto relativamente independiente del contexto inmediato de su manifestación, y finalmente llega a ser no una mera anticipación de que la van a coger, sino una *petición* de que la cojan. A este respecto, la trayectoria evolutiva se considera, en la misma medida, como un movimiento desde la intención a la convención por medio de la transición desde la acción al gesto, y desde éste al símbolo.

En tercer lugar, las hipótesis que destacan la aparición del lenguaje dentro de, y a partir de, la acción, enfatizan el uso del lenguaje para hacer cosas. La filosofía del «lenguaje cotidiano» formulada por Austin (1962) y Searle (1972) indica que el lenguaje no se usa sólo para nombrar o etiquetar cosas, sino que también tiene unas funciones no descriptivas (tales como el perdonar o el dar órdenes), las cuales se encargan de crear los acontecimientos o «actos de habla». Cuando hablamos pronunciamos palabras, pero además nuestras palabras construyen «actos de habla», y como tales provocan determinados efectos en la(s) persona(s) a la(s) que se dirigen (por ejemplo sentirse satisfecha/s cuando se le/s felicita) (Austin, 1962). Aplicado al desarrollo del lenguaje infantil, esto se ha utilizado para sugerir que un complejo conocimiento social, así como lingüístico, está implicado en el acto de aprender a comunicarse. Aprender a hablar es también aprender a *querer decir algo* (Halliday, 1975), con toda la comprensión de los aspectos semánticos, pragmáticos y sintácticos que esto supone. Concretamente, Bates *et al.* (1979) sugieren que este modelo de actos de habla puede conformar la manifestación y la interpretación del lenguaje inicial infantil. Al igual que sus gestos, las expresiones infantiles en principio *se consideran* como intencionales, es decir, como proyectadas para provocar unas consecuencias. Según este tipo de modelo, no es hasta más tarde cuando las niñas comprenden que la utilización del lenguaje influye en la conducta de los demás.

Si bien estos enfoques funcionales han servido para alejarse de los modelos lingüísticos idealizados o descontextualizados, no obstante conservan algunos

de sus supuestos, unos supuestos que, en vez de ser revisados, solamente han sido sustituidos. En particular, la proyección de la forma lingüística sobre la función psicolingüística, y el fracaso para analizar el contexto de la producción del material lingüístico a estudiar, invitan a plantear que los enfoques funcionalistas se limitan a recurrir a los mismos problemas que los modelos exclusivamente formales, pero haciéndolo de una forma accidental. Además, el propio término «funcionalista» recuerda un marco evolucionista que invoca una adaptación y un instrumentalismo biológicos (y sociales) que están reñidos con la ética de la mayoría de estos trabajos. Para terminar su crítica de las versiones contemporáneas del «evolucionismo funcionalista», Silverstein (1991) nos previene contra la incoherencia de un «funcionalismo» evolucionista mezclado con un formalismo no evolutivo» (Silverstein, 1991: 152). Este autor comenta:

La ironía puede estar en que, en contraste con la misteriosa estructura formal, pre-experiencial y *sui generis* del comprometido evolucionismo formalista, un «funcionalismo» de este tipo siempre parece apelar a una transparencia misteriosa y pre-experimental entre lo formal y lo funcional, a una naturalidad del sentido común, y a la analogía.

(Silverstein, 1991: 179)

¿La escucha de voces?

El énfasis otorgado a la aparición del lenguaje a través de la actividad, a la continuidad del desarrollo lingüístico y prelingüístico, y al carácter general de los prerequisites del lenguaje como fenómenos comunes a todos los procesos representacionales, establece el marco de las discusiones más amplias en torno a la relación entre el lenguaje y el pensamiento. Este tema también está relacionado con las cuestiones acerca de la relación individuo-sociedad y la construcción social de la subjetividad. En concreto, la cubierta de un libro de texto lo presenta en términos del debate entre Piaget y Vygotsky respecto al estatus del «lenguaje egocéntrico».

A pesar de sus tendencias hacia el formalismo en otras áreas (lo cual es en sí mismo causa de otros problemas; véase el capítulo 12 de este libro y Rotman, 1978), los investigadores funcionalistas del lenguaje infantil recurren a Piaget intentando situar el lenguaje dentro del contexto de la acción y la interacción infantil. Aunque sus puntos de vista sobre el estatus del lenguaje cambiaron con el tiempo y a veces cayeron en la contradicción (Flavell, 1963), generalmente se cree que Piaget consideraba que el lenguaje lo que hace es reflejar (más que construir activamente) los procesos cognitivos y representacionales más generales. En

este tema sus puntos de vista difieren de los de Chomsky: mientras que para Chomsky el lenguaje y el pensamiento son independientes, las ideas de Piaget se utilizan para entender el desarrollo cognitivo como el prerrequisito del desarrollo lingüístico. El desarrollo consta de unas acciones individuales sobre el mundo que provocan unas estructuras cognitivas y, de este modo, la representación, incluyendo el lenguaje. El lenguaje es, por consiguiente, simplemente uno de los diversos sistemas representacionales. Por el contrario, Vygotsky propuso que el lenguaje y el pensamiento surgen de forma independiente, pero que cada uno llega a controlar al otro. Veía el lenguaje como algo fundamentalmente comunicativo (en lugar de estar solamente orientado a la acción), y por consiguiente social. Como dijeron Cole y Cole en su libro de texto basado en la teoría vygotskiana:

En la teoría de Vygotsky, el lenguaje permite que el pensamiento sea individual y social al mismo tiempo. Es el medio a través del cual se comunica el pensamiento individual a los demás, a pesar de que a la vez permite que la realidad social se convierta en el pensamiento idiosincrásico de lo individual. Esta conversión desde lo social a lo individual nunca es completa, ni siquiera en la persona adulta, cuyos procesos individuales de pensamiento continúan estando configurados, en parte, por los significados convencionales presentes en el léxico y en los hábitos discursivos de la cultura.

(Cole y Cole, 1989: 296)

Los dos teóricos ofrecen unas interpretaciones igualmente divergentes en lo que respecta al discurso infantil. Piaget lo consideraba como egocéntrico o inadaptado al contexto comunicativo. Su modelo del carácter egocéntrico del pensamiento infantil se basaba en su análisis del propio discurso infantil (Piaget, 1926), y entendía el egocentrismo como una incapacidad para tener en cuenta la perspectiva de las otras personas, o sus intereses, lo cual a su vez confirmaba su opinión acerca del carácter no socializado de la niña. Por el contrario, Vygotsky entendía que el discurso «egocéntrico» funciona como un intermediario entre la actividad y el pensamiento, como una ayuda externa o un apoyo para la resolución de problemas. En un famoso ejemplo, un niño que estaba haciendo un dibujo de un coche comentó cuando se rompió el lapicero «Se ha roto», y continuó dibujando un coche roto. Vygotsky interpretó que esto indicaba que el lenguaje egocéntrico había modificado el curso de la actividad, y que por consiguiente juega un papel más integral:

La expresión egocéntrica provocada accidentalmente por el niño afectó de una manera tan manifiesta a su actividad, que es imposible confundirla con un mero subproducto o con un acompañamiento que interfiera con la melodía.

(Vygotsky, 1962: 17)

El pensamiento, lejos de existir independientemente del lenguaje, es más bien un desarrollo producido por él en forma de «lenguaje interior».

En nuestros experimentos los niños mayores se comportaban de manera diferente que los más pequeños al enfrentarse con los problemas. Con frecuencia el niño en edad escolar examinaba la situación en silencio, y luego encontraba una solución. Cuando se le preguntaba qué estaba pensando, daba respuestas muy parecidas a la operación de *thinking-aloud* del preescolar. Esto indicaría que las mismas operaciones mentales que realiza el preescolar por medio del lenguaje egocéntrico ya están relegadas a un lenguaje interior silencioso en el niño en edad escolar.

(Vygotsky, 1962: 17-18)

Puentes y pasadizos

Vygotsky ha sido estudiado por los psicólogos evolutivos en gran parte debido al creciente reconocimiento del carácter abstracto y asocial del modelo de Piaget. En cierto sentido, las funciones que ha desempeñado la obra de Vygotsky para justificar unas explicaciones más «sociales» del desarrollo no son diferentes de las que desempeñó la obra de G. H. Mead. Dicho de forma (demasiado) simple, para Piaget el desarrollo va «de dentro afuera»: un movimiento que se aleja del pensamiento no verbal (lo que denominaba «autista»), primero hacia el egocentrismo y luego hacia el lenguaje interior (como pensamiento). Por el contrario, para Vygotsky el desarrollo va «de fuera adentro», es decir, desde lo social a lo individual. Lo individual es por tanto la meta del proceso de desarrollo, en lugar de su punto de partida. Como psicólogo evolutivo soviético, aunque estuviese muy en contacto con, e influido por, la psicología europea (Valsiner, 1988), Vygotsky estaba trabajando dentro de un marco teórico que desafiaba el individualismo de la psicología occidental, y que consideraba que el individuo está construido gracias a lo social. La perspectiva histórico-cultural de Vygotsky enfatiza los significados y los valores de los factores biológicos y ambientales que varían en función del contexto específico, y aquí se entiende que el contexto incluye el desarrollo histórico de la cultura (Vygotsky, 1978a).

Este énfasis en el carácter socialmente mediado del desarrollo contribuye a la actual popularidad de Vygotsky entre los construccionistas sociales como Harré y Shotter (c.g. Cole y Cole, 1989; Harré, 1986; Shotter, 1973). A pesar de las esperanzas de construir un modelo completamente social del individuo, todavía no se han reflejado todas las implicaciones de las ideas de Vygotsky en las teorías de la psicología evolutiva. Dicha limitación se debe principalmente a las lecturas conservadoras de la obra de Vygotsky, las cuales la consideraban básicamente

como una tecnología educativa, utilizando la noción vygotskiana de «zona de desarrollo próximo» (lo que una niña puede hacer con ayuda sería un indicador de lo que en breve será capaz de hacer sin ayuda) para conformar las teorías de la instrucción (e.g. Newman *et al.*, 1989). Aunque se puede utilizar de modos más radicales (Newman y Holzman, 1993), en parte esto exacerba las inclinaciones ya existentes dentro de la obra de Vygotsky, debido a la tendencia a reducir el mundo social a lo inter-individual, centrando la atención en la interacción del pequeño grupo o en la interacción diádica. Como comenta James Wertsch (1991):

Lo que es algo irónico para alguien interesado en formular una psicología marxista es que hiciera bien poca mención de los procesos históricos, institucionales o culturales más amplios, tales como la lucha de clases, la alienación y el aumento del fetichismo comercial.

(Wertsch, 1991: 46)

Los argumentos relativos a las limitaciones de las investigaciones de la infancia aportados en los capítulos 2 y 3 son igualmente relevantes para la discusión de las investigaciones del lenguaje infantil. Como veremos, los teóricos –sean filósofos, psicoanalistas o construccionistas sociales– que ven las raíces de la vida social en el análisis selectivo de la primera interacción cuidadora-niña que se ofrece actualmente se arriesgan, por consiguiente, a ocultar algunos de los aspectos más importantes de su organización contemporánea.

El juego y las rutinas

Junto con la influencia de Vygotsky, el estudio de los precursores ha llevado a centrar la atención en las características de la acción, considerando que las niñas están involucradas en dicha acción en la misma medida en que la manifiestan. El aspecto que más atención ha atraído ha sido el modo en que las personas adultas ayudan a las niñas a aprender el lenguaje. Esto incluye el papel de determinados contextos en la promoción de, y el apoyo a, las primeras comunicaciones infantiles. La influencia de estas ideas se deja sentir en la psicología evolutiva especialmente a través de las nociones de pensamiento implícito y de «sentido humano», propuestas por Margaret Donaldson (1978), y (partiendo explícitamente de las ideas de Vygotsky) a través de la noción de «andamiaje», propuesta por Jerome Bruner. La obra de Bruner es la más conocida en psicología evolutiva, tanto en los Estados Unidos como en Europa.

Partiendo del marco conceptual de Bruner, el andamiaje de las primeras interacciones adulto-niña tiene su origen en la atribución, por parte de las

personas adultas, de una intención comunicativa a la niña, de forma que incluso las bebés más pequeñas son tratadas como si fueran participantes en una conversación (Snow, 1977). Además, se considera que la estructura de la conversación está prefigurada por la estructura de los juegos rítmicos a los que muchas personas adultas juegan con las criaturas. Estos juegos establecen unos patrones contingentes de interacción, que son mantenidos para plantear, enmarcar y estructurar las acciones infantiles: desde la simple reacción inicial al juego, la niña empieza a mostrar la anticipación de que, por ejemplo, le van a hacer cosquillas, y por fin empieza a iniciar los turnos por sí misma. La toma de turnos que vio Kaye (1982) en la alimentación infantil (véase el capítulo 3) adopta ahora un papel clave en el establecimiento de la estructura pragmática del diálogo, por medio de los roles recíprocos fijados por la alternancia entre el hablante y el oyente (Bruner, 1975/6). Esta reversibilidad de roles se considera como un prerrequisito para el uso de los términos deícticos, esto es, de aquellos aspectos del lenguaje que sólo se pueden interpretar en términos del contexto del hablante, tales como «esto/eso», «aquí/allí» y (de especial importancia para la comunicación) los pronombres «yo/tú». La actividad compartida, entendida como el contexto en el que ocurren las primeras interacciones comunicativas, constituye la base para la referencia o la atención compartidas. Esto se muestra mediante las miradas mutuas, y desde muy pronto el seguimiento y la dirección de la mirada parecen conformar un sistema recíproco (Scaife y Bruner, 1975). Se dice que la atención y la acción compartidas preparan el camino para, y se reflejan en, la estructura temacomentario que caracteriza las primeras palabras infantiles, y que constituye el elemento esencial de la estructura sujeto-predicado de las proposiciones lingüísticas (Bruner, 1983). En consecuencia, se trazan unas semejanzas funcionales entre la estructura de las actividades adulto-niña y las demandas conceptuales presupuestas en el lenguaje.

Pero estas semejanzas no están sujetas solamente a las declaraciones referentes al regreso implícito al formalismo (como se revisó anteriormente), sino que también se enraízan en el supuesto de que el aprendizaje del lenguaje se basa en la interacción diádica. Como señala Lieven (en prensa), la idea de que todo el aprendizaje del lenguaje es un proceso diádico es una construcción cultural muy particular que refleja los sesgos eurocéntricos y clasistas de las investigaciones sobre el lenguaje infantil. A pesar de que la mayoría de las niñas aprenden a hablar en situaciones poliádicas (interactuando con más de una persona adulta, y con otras niñas), lo cual puede desempeñar un papel mucho más activo en el proceso mediante el cual emparejan los enunciados con los significados, las investigaciones sobre el lenguaje infantil suelen ocultar a todos los interlocutores lingüísticos aparte de la madre y la niña (véase, por ejemplo, la cita de Hoff-Ginsberg que aparece más abajo). Si bien hay pocas investigaciones sobre los

efectos que tienen las hermanas en el lenguaje infantil, Barton y Tomasello (en prensa) informan de que el lenguaje de las niñas pequeñas es más complejo cuando su ambiente incluye a la madre y a una hermana mayor que cuando incluye solamente a las madres.

Bruner utiliza términos como «rutinas», «formatos» y «andamiaje» para describir las pautas regulares y regladas de la interacción cuidadora-niña que, según afirma, permiten a las personas adultas marcar, sea gestual o vocalmente, ciertas características importantes de la acción, y con el tiempo inducir a las niñas a hacerlo ellas también. Estas características forman unos contextos establecidos y familiares dentro de los cuales las niñas pueden manifestar, primero, unos iniciales sonidos balbuceantes, luego unas vocalizaciones más diferenciadas, y posteriormente los términos léxicos normativos. De acuerdo con esta explicación, el juego es fundamental para el desarrollo lingüístico, puesto que proporciona el contexto para la actividad compartida con otras personas, y unas oportunidades «desenfadas» para el ejercicio y la exploración de las propias habilidades. Las rutinas establecen unos formatos de acción compartida, con claros ejemplos de expectativas y acciones. A su vez, las expectativas y las acciones establecen un restringido y compartido conjunto de significados, que pueden ayudar a proporcionar unas referencias a las cuales se añadan unas señales comunicativas más avanzadas.

Al contexto de la lectura de libros se le ha prestado especial atención como un valioso entorno para la enseñanza del vocabulario. Los dibujos de los libros para aprender a leer, al ser representaciones bidimensionales de objetos tridimensionales, se consideran como ayudas para la descontextualización, y la pauta interactiva (efectuada entre las parejas madre-hija) de preguntas, respuestas y feedback, además de la etiqueta verbal, se toma como un proceso instruccional prototípico (Ninio y Bruner, 1978). El valor concedido a esta actividad se ha ampliado hasta incluir otros aspectos del desarrollo del lenguaje, junto con el éxito en la escolarización (Tittnich *et al.*, 1990). Pero aquí necesitamos retroceder para reflexionar acerca de los términos y las afirmaciones a elaborar.

La designación y la denominación

A pesar de la amplia atención prestada a la lectura como ejemplificación de las principales propiedades de la enseñanza del lenguaje, hay problemas para considerarla como el modelo típico ideal. En primer lugar, es una actividad muy específica que tiene una estructura que no es la característica de la interacción adulto-niña en ninguna parte. Efectivamente, se eligió *debido a* su presentación idealizada de las etiquetas verbales. Parece que diferentes contextos atencionales

(la alimentación, el baño, el juego, la lectura) suscitan diferentes pautas de conversación adulto-niña (Hoff-Ginsberg, 1991). Como comenta Kevin Durkin (1987):

Puesto que la adquisición del lenguaje es universal y la lectura de libros con imágenes es algo específico de una cultura, no está clara la causa potencial de esta situación.

(Durkin, 1987: 116)

En segundo lugar, la prioridad concedida al juego separa el aprendizaje del lenguaje de otros contextos atencionales cotidianos, y presenta una imagen aséptica e idealizada de las mujeres en el hogar, sin ningún otro compromiso aparte de dedicarse a ampliar el vocabulario de sus hijas. Aunque las investigaciones sobre el lenguaje infantil siguen los pasos de la tradición evolutiva de la observación; la mayoría de los trabajos se basan en un profundo análisis de relativamente pocos estudios de «casos»; de hecho, con frecuencia son estudios de diarios con las propias hijas de las investigadoras. Pero, lejos de limitarse a registrar lo que sucede en los hogares, los estudios aíslan los objetos de estudio de sus contextos cotidianos al excluir todos los elementos ajenos a la madre y a la niña «objeto», sin atender a situaciones que sean representativas incluso de los propios participantes. Por ejemplo:

Dado que las niñas de este estudio eran demasiado pequeñas y dado que las madres no trabajaban fuera de casa, el que pasaran varias horas juntas en casa no era una situación artificial, excepto por la ocasional exclusión de una hermana mayor, que en otras circunstancias habría estado presente.

(Hoff-Ginsberg, 1991: 786)

En tercer lugar, aprender a hablar no es lo mismo que aprender etiquetas verbales. Sin embargo, se ha sugerido que las niñas aprenden las palabras y solamente después se dan cuenta de que las palabras son nombres, gracias a la intuición de que las acciones nombran a los objetos (McShane, 1980). Por consiguiente, así se cuestiona la importancia exclusiva concedida tanto a la designación como a la promoción de la interacción adulto-niña, en relación con los contextos que se dice que ayudan a aprender las etiquetas verbales. Esto tiene que ver con la regulación de las mujeres mediante la extensión a la educación de los criterios que establecen qué cuidados infantiles son los adecuados (Walkerdine y Lucey, 1989), exportando el discurso sobre la «maternidad sensible» desde los dominios afectivos a los educativos (véase también el capítulo 11 para encontrar más ejemplos). En cambio, deberíamos considerar la equiparación entre el lenguaje y la denominación como un reflejo del énfasis forma-

lista en las palabras como los nombres de los objetos, y en el lenguaje como una actividad referencial por la cual se proyectan los conceptos sobre los objetos. Lo que se consigue de este modo es, precisamente, establecer la división dualista que se proponía resolver entre el lenguaje y el pensamiento. Así pues, teóricamente este supuesto recuerda la prioridad concedida al pensamiento por el filósofo Descartes, que consideraba el pensamiento como algo privado y separado del lenguaje y de las relaciones sociales. También supone que el lenguaje representa la verdad, en lugar de producir sus propias realidades. En este sentido, el modelo que se ofrece sobre el lenguaje es profunda e ingenuamente realista —a diferencia de los trabajos construccionistas y del análisis del discurso que están aparecidos en la psicología social (Parker, 1992a; Burman y Parker, 1993)—. En un sentido político, el fetichismo existente en las investigaciones sobre el lenguaje infantil respecto al lenguaje como un objeto más que como una relación se puede asociar con los análisis más amplios del fetichismo comercial que se produce en el capitalismo. Los procesos comunicativos son reducidos a palabras, que los individuos consideran como expresiones separadas de sus relaciones de producción. Estas palabras adquieren valor como exponentes, no sólo de la competencia de las niñas, sino también de la de las madres que las cuidan y les enseñan (véase el capítulo 9). En un sentido práctico, estas investigaciones presionan a las niñas al entender el vocabulario como el principal exponente del desarrollo lingüístico, y agobian a las madres al exigirles que se deberían dedicar a acelerar este desarrollo.

En cuarto lugar, la reducción del desarrollo lingüístico a la designación neutraliza todas las emociones ajenas a los contextos de la construcción de significados. En la medida en que la psicología evolutiva se suscribe a una teoría representacional del lenguaje, se imagina que las emociones son irrelevantes, y, cuando *realmente* admite su importancia, solamente permite intervenir a las emociones «buenas». En concreto, sus formulaciones presentan una visión extremadamente conciliadora de la interacción del padre y la madre con la hija. Los sutiles problemas que se producen son una rutina, y quizá un rasgo necesario de la interacción adulto-niña. Ya se ha hecho mención en el capítulo 7 de la diferente evaluación de las demandas comunicativas maternas y paternas que se hacen a las hijas. Durkin (1987) nos advierte de la tendencia de las investigaciones a producir una representación idealizada y aséptica de la interacción entre la madre, o el padre, y la hija. En una línea similar, Ben Bradley (Sylvester Bradley, 1983, Bradley, 1989) proporciona ejemplos de cómo los estudios observacionales ocultan la negatividad y la agresión infantiles solamente para hacerlos reaparecer como provocados por las madres. Utilizando un marco psicoanalítico lacaniano, Urwin (1982, 1984) demuestra cómo los contextos de juego entre los adultos y las bebés implican unas negociaciones sobre, y unas atribuciones de, la afirmación y el placer, así como de la identificación:

estas interacciones lúdicas también proporcionan a la persona adulta ocasiones para jugar con el poder y el control, por ejemplo presentando a la bebé como todopoderosa por un minuto, y quizá prohibiendo esto al minuto siguiente, acabando así con las expectativas de la pequeña. En algunos casos las interacciones pueden ser muy eróticas o sexuales. Entonces sería de esperar que el sexo del padre y el del bebé provocaran ciertas diferencias, aunque no totalmente predecibles. La madre, por ejemplo, puede evocar en su fantasía al posible amante que la controla o la seduce, o puede proyectarse a sí misma como la beneficiaria pasiva de los deseos de otro, o como alguien activo y fuerte, una situación que puede que sea imposible en cualquier otra circunstancia. En cuanto a la bebé que está en la etapa del espejo, estos tipos de interacciones le sirven de apoyo para el propio narcisismo de la persona adulta. Esta es una de las razones por las que puede que sea tan agradable el relacionarse con las bebés.

(Urwin, 1984: 294)

La variedad de fantasías y situaciones posibles en la interacción adulto-bebé hace improbable que ésta sea tan consistente y estable como asumen las formulaciones actuales de los trabajos funcionalistas-constructivistas.

Mucho se ha dicho en torno a las «interpretaciones» que hacen las madres de las acciones de su bebé como si indicaran unas intenciones concretas o como si implicasen un determinado significado, como una explicación de las modificaciones relacionadas con esto que se producen en las comunicaciones de las bebés... Pero en sí misma dicha interpretación no tiene ninguna propiedad mágica. En primer lugar... plantear el problema en términos de unos significados externos que se internalizan es evitar el tema de la contribución infantil. En segundo lugar... sería de esperar que las personas adultas normalmente mostrasen más inconsistencias, más ambivalencias o contradicciones de lo que estos estudios parecen suponer. Por ejemplo, las contradictorias exigencias que se hacen a la madre, sus deseos conscientes e inconscientes, afectarán a su planteamiento subjetivo, y por tanto al discurso específico por medio del cual ella entiende la conducta del bebé en cualquier momento dado.

(Urwin, 1984: 298)

Finalmente, esta focalización en el juego se aleja desde un modelo funcional hacia otro modelo de la competencia, ya que considera más a la niña que a la interacción como la unidad de análisis, ejemplificando de este modo una tendencia de los modelos socialmente mediados a solaparse con una evaluación sociocultural más tradicional. Centrarse en la convencionalización y la denominación puede provocar la eliminación de los múltiples tipos de variación. Aunque las diferencias de clase en el lenguaje infantil y en el lenguaje madre-hija se miden respecto a unas normas que, a su vez, se basan en las muestras de las madres de raza blanca y de clase media (Lieven, en prensa), en ningún otro lugar es más evi-

dente la selectiva y reguladora estructura de las investigaciones que en su tratamiento del multilingüismo.

Las lenguas nativas: problematizando el multilingüismo

Hay dos cuestiones principales que se extraen al atender al multilingüismo: la primera es por qué está tan ausente de las principales corrientes explicativas, y la segunda es por qué no se considera como un tema de interés en lugar de como un problema. En contraste con los trabajos sociolingüísticos (e.g. Chaika, 1982), hay un supuesto casi arrollador en las explicaciones del desarrollo del lenguaje infantil, no sólo en lo relativo a su unilinealidad, sino también en lo concerniente a que las niñas aprenden una única lengua. Libros con títulos como *A First Language* (Brown, 1973) o el título de la revista *First Language* sugieren que las niñas aprenden a hablar una sola lengua, o al menos una lengua cada vez. Incluso ahora las explicaciones sobre el aprendizaje del lenguaje algunas veces omiten toda mención al bilingüismo o, especialmente, al multilingüismo. Lo más habitual es que aparezca como un capítulo extra o como un «apartado» en un texto. Los editores de un reciente volumen dedicado al desarrollo bilingüe comentan la escasa comunicación que hay entre los investigadores especialmente interesados en el bilingüismo y los que trabajan en el desarrollo del lenguaje (Homel *et al.*, 1987). En la práctica, el bilingüismo queda excluido de las investigaciones como si fuera una variable distractora, encontrándonos unos estudios llenos de comentarios en las secciones sobre las muestras o en las notas a pie de página, del estilo de «Todas las personas participantes eran blancas, hablantes nativos de inglés; todas las familias eran monolingües» (Hoff-Ginsberg, 1991: 785), y «Todas las familias eran blancas, con ambos padres de origen británico» (McGuire, 1991: 147). Y todo esto sin dar ninguna explicación sobre por qué o de qué forma los antecedentes culturales o la composición de la familia eran relevantes para los objetivos de las investigaciones. Además, los temas acerca del multilingüismo no suelen aparecer ni siquiera en los libros actuales específicamente diseñados para un público de profesionales que trabajan en la práctica (e.g. Tittnich *et al.*, 1990).

A partir de aquí podríamos suponer que hablar más de una lengua es algo inusual. No obstante, independientemente de los múltiples tipos y definiciones que hay del multilingüismo (Baetens Beardsmore, 1982), la mayoría de la población mundial es bilingüe o multilingüe. Una vez más vemos cómo las muestras anglófonas de personas blancas, de clase media y monolingües –que son la mayoría en sus propios países, pero solamente una parte de la población mundial–, las cuales forman la base de las investigaciones, llegan a funcionar como la medida típica del desarrollo.

El alcance del multilingüismo no es de destacar solamente por su ausencia, sino que cuando se discute sobre este tema suele ser de una manera negativa. En efecto, las investigaciones actuales que estudian el multilingüismo están combatiendo una tradición que lo consideraba como un hándicap cognitivo y educativo (cf. Hakuta, 1986). Lo anterior no nos sorprende si consideramos los procedimientos metodológicos con los que se llegó a estos «resultados». Los estudios pioneros del siglo XX pretendían correlacionar el bilingüismo con el CI (que es en sí mismo una medida culturalmente sesgada), comparando la actuación monolingüe y bilingüe en pruebas verbales realizadas en la *segunda* lengua de la niña bilingüe. Incluso ahora, las niñas multilingües muestran desventajas en contextos de evaluación que se basan exclusivamente en pruebas verbales, en vez de utilizar también pruebas no verbales (McLaughlin, 1984).

La opinión negativa sobre el bilingüismo proviene de la investigación de las minorías lingüísticas residentes en una cultura dominante, en las cuales la pobreza y el racismo se suelen confundir con los aspectos lingüísticos. Como aclara Skutnabb Kangas (1981), las tareas lingüísticas y educativas a las que se enfrentan las personas cuya lengua materna es la del grupo mayoritario son muy diferentes de las respectivas para el grupo minoritario, y los programas de enseñanza de lenguas deberían reflejar este hecho en la misma medida. Para un hablante nativo de una lengua mayoritaria y de estatus elevado, aprender una segunda lengua es un suplemento adicional que las teorías actuales consideran que se realiza mejor mediante los programas de inmersión. Las niñas cuya lengua materna sea la de un grupo minoritario tienen que aprender la lengua dominante con el fin de acceder a las oportunidades educativas y laborales. No es sorprendente que las niñas que todavía no dominan la lengua en la que están aprendiendo las materias curriculares fracasen en conseguir el nivel de sus compañeras de la lengua nativa. Es más, además de considerar el tratamiento histórico del bilingüismo como un tema educativo correctivo, las profesoras suelen confundir las dificultades lingüísticas con los problemas comunicativos (y, a la inversa, también se crean problemas para identificar los auténticos problemas de aprendizaje). Estos factores contribuyen a que el bilingüismo se considere como un tema «educativo especial», lo cual se refleja en la excesiva representación de las minorías culturales en los sectores educativos asociados con un bajo rendimiento académico (CRE, 1992). A su vez, esto provoca tanto la desviación de la atención sobre el problema de que un currículum irrelevante sea el responsable de las dificultades educativas de las niñas del grupo minoritario, como la restitución del dominio cultural:

Partiendo de la noción de deprivación cultural, las necesidades educativas especiales de las niñas inmigrantes pronto se convirtieron en el enfoque aceptado para enfrentarse con sus presuntas deficiencias culturales y lingüísticas. La opinión

pública fue desviada gradualmente desde el contenido del currículum, y su dudosa relevancia para las niñas no inglesas, hacia las pruebas de sus presuntas limitaciones culturales y hándicaps lingüísticos. Se suponía que la discontinuidad que había entre estas niñas y su escuela era el resultado del mal funcionamiento de las propias niñas, no de la escuela.

(Tosi, 1988: 82-3)

Las teorías actuales plantean que a las minorías culturales en desventaja se les debería enseñar por medio de su lengua materna, apoyando así, y manteniendo, su bagaje cultural, y facilitando al mismo tiempo la transferencia de las habilidades lingüísticas y de razonamiento desde una lengua a la otra. Pero, como sugieren las tensiones existentes entre la teoría, la política y la práctica citadas al principio de este capítulo, incluso ahora se suele representar el multilingüismo, desde modelos asimilacionistas y compensatorios, como un mal necesario para facilitar la transición a la lengua mayoritaria. (Estudios sobre las críticas y las oportunidades del Currículum Nacional se pueden encontrar en Conteh, 1992; Savva, 1990.) Es en este contexto en el que los libros de texto anglo-estadounidenses de psicología evolutiva continúan discutiendo el bilingüismo en términos de la desventaja educativa que supone para las niñas del grupo minoritario, expresando una preocupación especial a dos niveles: las condiciones de los programas de lengua inglesa y sus bajos porcentajes de éxito.

La complejidad de los temas que plantea el multilingüismo raramente es reconocida. Las discusiones suelen plantearse solamente en términos del bilingüismo, pero en muy pocos casos, si es que es posible, alguien es un bilingüe absolutamente «equilibrado», o «equilibrado» en todos los dominios (además, ¿qué supuestos subyacen a este impulso hacia el equilibrio?), dado que en la definición intervienen factores del tipo de la frecuencia y los contextos de uso, además de las identificaciones culturales y familiares. Ya se ha mencionado la relación que hay entre los métodos de instrucción y el estatus del hablante en función de si pertenece a la minoría o a la mayoría lingüística. Pero en algunas circunstancias los significados y la relativa importancia concedidos al bilingüismo se relacionan con el estatus mayoritario o minoritario. Los estudios que se ocupan del multilingüismo se deberían entender en sus contextos históricos y de clase. Aunque actualmente la mayoría de las discusiones acerca de los temas multilingües que tienen lugar en Europa y en los Estados Unidos se realizan dentro del marco político de la asimilación de los grupos minoritarios (dirigiéndose o bien a la promoción o bien a la prevención de esta asimilación), históricamente han sido las élites culturales las multilingües. Por el contrario, como estrategia de control social, a grupos colonizados o subordinados se les ha denegado el acceso a otras lenguas (como ha ocurrido recientemente en Sudáfrica). Por tomar un ejemplo contemporáneo (y menos extremo), en Cataluña actualmente las admi-

nistraciones estatales regionales están rechazando el español como su primera lengua y están fomentando el catalán, lo cual se considera como una expresión de la resistencia a las reglas procedentes de Madrid (Torres, 1992). En general, las cuestiones de poder están integralmente relacionadas con las de los derechos lingüísticos, y el hecho de que las investigaciones psicológicas anglo-estadounidenses dominantes asuman un aprendiz monolingüe es sumamente significativo en relación con los legados del colonialismo y el imperialismo (en sus variedades territoriales y culturales).

Dada la asociación que hay entre la identidad lingüística y la cultural, y dada la historia del colonialismo (en la cual la erosión de las lenguas indígenas desempeñó un papel crucial para el mantenimiento del control político), sin duda que a los investigadores del lenguaje en general se les obliga a separarse de la tradición y a estudiar las cuestiones que requiere el estudio del multilingüismo, elaboradas de una manera teóricamente adecuada. Más recientemente, y superando un modelo correctivo impuesto, están apareciendo opiniones positivas acerca del papel y la importancia que tiene el ser bilingüe, en lo que se refiere a unas habilidades cognitivas y de resolución de problemas, y a los beneficios más generales que tiene el estar menos atado a una cosmovisión determinada (Skuttnabb Kangas y Cummins, 1988). Lejos de entender el bilingüismo como un problema, algunos investigadores han sometido a escrutinio el *monolingüismo*:

El monolingüismo es una isla psicológica. Es un estorbo ideológico. Es una enfermedad, un mal que debería ser erradicado tan pronto como sea posible porque es peligroso para la paz mundial.

(Skuttnabb Kangas, 1988: 13)

Esta metáfora médica la ha recogido recientemente el Instituto de América Central para fomentar las escuelas de idiomas con el eslogan «El monolingüismo es curable» («Monolingualism can be cured»). Es interesante que esto conlleve diferentes implicaciones para públicos diferentes. Mientras que funciona como una invitación para que las personas europeas y las norteamericanas aprendan español (latinoamericano), también es una exhortación a los hablantes de lenguas indígenas para que aprendan lenguas internacionales, de forma que puedan participar directamente en la escena mundial.

Hablando con los sentimientos

Por consiguiente, la consideración del desarrollo lingüístico desde el multilingüismo ilustra un conjunto de temas generales relevantes para las explicaciones del desarrollo del lenguaje, pero que también tienden a ser eclipsados por ellas.

Reconocer que el lenguaje es un recurso para la identificación cultural o nacional dotado de un gran significado emocional puede, y debería, conformar el análisis de los orígenes y las funciones de las diferencias individuales en el discurso infantil. Además, a pesar de las benignas nociones sobre el «andamiaje» formuladas por Bruner, el contexto inicial del aprendizaje del lenguaje también puede implicar unas situaciones con mucha carga emocional y conflictiva. Roger Brown (1973) informa, a partir de su estudio longitudinal sobre el desarrollo lingüístico de una niña, de que Eve utilizó por primera vez los adverbios de tiempo «después», «luego» y «primero», una vez que éstos se le habían dirigido explícitamente a ella para negociar su petición de que se le permitiera beber leche del biberón de su hermana pequeña. Es más, fue solamente bastante tiempo después cuando utilizó estas palabras en otros contextos. Lieven (1982) discute esta explicación en tanto que subraya cómo tiene lugar el aprendizaje del lenguaje en determinados contextos, y en tanto que el uso inicial del lenguaje demuestra esa historia. Las conclusiones de esta autora son que no hay una única ruta para el aprendizaje del lenguaje, y que se trata de un proceso continuo. Las niñas difieren en los modos en que construyen el discurso y en para qué lo utilizan.

En relación con estos estudios, también es evidente que el contexto cultural en el que vive la niña penetra en la estructura y en el estilo, tanto como en la realidad, del lenguaje que utiliza para hablar. Urwin (1984) también defiende que las descripciones del desarrollo lingüístico están tan centradas en si una niña ha conseguido la posesión de una estructura lingüística o gramatical determinada, y en cuándo lo ha hecho, que dejan de atender al significado emocional del desarrollo objeto de consideración. Se asume que la interpretación cognitiva de la ampliación de su repertorio lingüístico está determinada por la importancia de los objetos o de las acciones que nombran sus enunciados. Pero, y quizá más importante, las primeras palabras comunes, del tipo de «más» o «se ha ido», «son precisamente aquellas que con mayor probabilidad marcan el propio control infantil dentro de unas prácticas predecibles» (Urwin, 1984: 312). La relevancia aquí adopta necesariamente unos significados emocionales que las formulaciones actuales siguen sin estudiar desde una perspectiva teórica. Así pues, queda claro que se necesita un enfoque más diferenciado del desarrollo lingüístico, un enfoque que atienda a los contextos del uso del lenguaje tanto como a su estructura. Con este objetivo pasamos ahora a las investigaciones sobre el habla que se dirige a las niñas, así como sobre el que ellas manifiestan.

Lecturas adicionales

Bruner, J. (1983), *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press (una exposición muy amena de las ideas de Bruner).

Lieven, E. (1982), «Context, Process and Progress in Young Children's Speech», en M. Beveridge (ed.), *Children Thinking through Language*. Londres: Arnold (un claro y útil resumen de las líneas de investigación que hay en la psicolingüística evolutiva).

Skuttnabb Kangas, T., y Cummins, J. (eds.) (1988), *Minority Education: From Shame to Struggle*. Avon: Multilingual Matters (aplica los debates en torno al dominio cultural y lingüístico a la educación en una variada y útil colección de artículos).

Actividades sugeridas

Partiendo del «manifiesto anti-lingüístico» elaborado en el capítulo 1 de la obra de Skuttnabb Kangas y Cummins (*op. cit.*), desarrollar una serie estructurada de cuestiones a estudiar, sea individualmente o en pequeños grupos:

- ¿Hasta qué punto se incluyen o se incluían los temas lingüísticos en los cursos que está usted recibiendo o que ha recibido?
- ¿Cuál es el efecto de la presencia o de la ausencia de estos temas?
- ¿Qué lengua materna es la que se utiliza como medio de instrucción?
- ¿Qué relación hay entre el lenguaje de la instrucción y los supuestos culturales que impregnan la teoría?
- ¿Qué relación hay entre el uso del lenguaje y los planteamientos estructurales de los grupos en desventaja?

Los discursos sobre el lenguaje asistencial

Cuando dé a su hijo un baño, báñelo en el lenguaje.
(Bullock, 1974: 58)

Este capítulo revisa la literatura de las investigaciones que tratan el papel de los contextos en los que las niñas aprenden a hablar. Como veremos, este terreno proporciona un área clave en la cual quedan comprendidos los principales temas que estructuran las investigaciones sobre el lenguaje. En primer lugar, la obsesión por la velocidad del desarrollo a expensas de la teoría: se trata de un supuesto no comprobado de que cuanto antes hable una niña o cuanto antes manifieste una construcción determinada, mejor. El segundo tema a considerar con cierta extensión en este capítulo es el privilegio de unos estilos lingüísticos determinados, un privilegio que lo que hace es importar la estructura de la evaluación y la regulación de las mujeres que hemos encontrado en la literatura relativa al «apego» (capítulo 6) al campo del desarrollo lingüístico infantil. En tercer lugar, y relacionado con el tema anterior, vemos una polarización establecida entre aquellas cuidadoras adultas (casi exclusivamente definidas como madres) que se considera que fomentan el desarrollo lingüístico infantil, sea adecuada o inadecuadamente (de nuevo en función de este dudoso supuesto en torno a la velocidad del desarrollo), y con la correspondiente satirización de estas (consideradas «insensibles») madres.

Es una opinión común la idea de que las niñas se benefician del discurso al que están expuestas en el transcurso de los cuidados asistenciales. El hecho de que muchas personas adultas, en muchos lugares, modifican su forma de hablar al dirigirse a las niñas ha dado lugar al supuesto generalizado de que esta modificación debe ayudar al aprendizaje del lenguaje. Sin embargo, las investigaciones no han proporcionado una respuesta clara a la pregunta de qué es lo provechoso del discurso dirigido a las niñas. Las limitaciones metodológicas e interpretativas de las investigaciones provocan una explicación del desarrollo lingüístico que es demasiado simplificada e insensible para analizar el papel preciso que juegan determinadas características del ambiente lingüístico en la promoción del len-

guaje. Estas carencias no solamente dificultan la comprensión de cómo el discurso dirigido a las niñas se relaciona con la forma en que éstas adquieren y desarrollan el lenguaje, sino que las investigaciones también establecen un injustificado estereotipo negativo de las cuidadoras, a quienes cotidianamente se califica de deficientes en sus supuestas cualidades para promover el lenguaje. Esta evaluación negativa se extiende más allá de los individuos a las variaciones lingüísticas culturales y de clase social. Como veremos, esta insensibilidad hacia la variación y hacia su significado tiene unas implicaciones conceptuales para el adecuado estudio del lenguaje, así como unos efectos educativos y políticos fundamentales. En este capítulo se presenta una revisión crítica de estas investigaciones, disintiendo con el supuesto de que hay un único modelo acerca de cómo dirigirse a las niñas. Se defenderá que las diferencias, el discurso y la práctica intervienen necesariamente en la evaluación de una comunicación apropiada.

El habla infantil

Las investigaciones hechas desde los años 60 en adelante han demostrado diferencias sistemáticas entre el discurso dirigido a las niñas y el discurso que se produce entre personas adultas. El primero consta de oraciones más breves, construcciones sintácticas simplificadas, expresiones bien construidas, un tono más alto, una entonación exagerada y una velocidad más lenta. También se caracteriza por la redundancia, con frecuentes repeticiones totales o parciales (Snow, 1972), está muy relacionado con el contexto inmediato (Snow, 1977), y muestra unos rasgos determinados que se han interpretado en el sentido de que sirven para que las niñas participen en la conversación y para ayudarles a hablar. Concretamente, se considera que ayudan a la segmentación y al aprendizaje de las palabras, por medio de la repetición y de expresiones familiares que identifican los límites de las palabras, y también que proyectan las ideas al lenguaje cuando hablan sobre lo que es accesible y cuando amplían lo que dice la niña (Cross, 1977).

Como exponente de los presupuestos ideológicos relacionados con quién cuida de las niñas y quién es responsable de su desarrollo, este estilo discursivo dirigido a ellas ha sido apodado «motherese» («el lenguaje materno»), un término que continúa apareciendo en los libros de texto actuales (e.g. Bukatko y Daehler, 1992; Mitchell, 1992), a pesar del creciente reconocimiento de que las madres no son necesariamente ni las únicas ni las principales cuidadoras de las niñas. Y también a pesar de que estas modificaciones no se limitan a las madres, ni siquiera a las personas adultas, puesto que las niñas mayores las utilizan con las más jóvenes (Dunn y Kendrick, 1982). Incluso cuando las explicaciones cambian este término por otro con menos connotaciones, el «discurso dirigido a las niñas», las investigaciones se basan casi exclusivamente en el discurso de las

madres hacia las niñas; el cambio en la terminología no ha reflejado ninguna reorganización fundamental ni de los procedimientos ni de las cuestiones a investigar.

En tanto que adaptación a la limitada habilidad lingüística de las niñas, este estilo discursivo parecía ofrecer una explicación alternativa del aprendizaje del lenguaje que prescindía de la necesidad del instrumento innato de adquisición del lenguaje propuesto por Chomsky. Esto se debía a que la designación del habla infantil como un registro discursivo simplificado parecía desafiar la afirmación chomskiana de que los modelos lingüísticos a los que las niñas estaban expuestas eran demasiado degenerados como para permitir el desarrollo lingüístico. Sin embargo, el mero predominio de las modificaciones discursivas hacia las niñas no implica en sí mismo que estas modificaciones sean útiles, ni tampoco por qué lo son (si es que lo son). Hay problemas para demostrar el valor de este discurso en la enseñanza de la gramática, y la razón menos importante no es que este modelo se solape con una versión más radical del innatismo, sólo que esta vez situando la competencia dentro de la madre más que dentro de la niña. En lugar de postular una facilidad innata para aprender el lenguaje por parte de la niña, se otorga a las madres una facilidad «omnisciente» (Shatz, 1982) para fomentar el aprendizaje del lenguaje, sin dar ninguna explicación de cómo surge esta habilidad. Esto provoca tanto una explicación fundamentalmente asocial de los orígenes del desarrollo lingüístico como un modelo consensuado y unitario de las relaciones sociales:

La conjetura de que la cuidadora está innatamente sintonizada con las emergentes habilidades de la bebé, y preparada para acomodar su conducta de modo que articule el input exactamente al nivel correcto de complejidad, sugiere no solamente una omnisciencia, sino una visión de rayos-X. Puesto que no toda la actividad lingüística ni todo el conocimiento lingüístico son explícitos, la persona adulta debe realizar unas hábiles inferencias intuitivas a partir de unos datos limitados y potencialmente ambiguos, y elaborarlos exactamente en el momento correcto y exactamente de la manera correcta... Esta teoría sólo es «social» en el limitado sentido de que representa a una de las partes interesadas como actuando, y a la otra como reaccionando instintivamente: el resultado es una operación al unísono, y la llegada a un mismo objetivo.

(Durkin, 1987: 109-10)

Junto con estos problemas conceptuales, los investigadores han tendido a describir exclusivamente las características del discurso dirigido a las niñas, en vez de analizar qué es lo provechoso de sus rasgos específicos. Cuando se han estudiado estos rasgos, tratando de relacionar las frecuencias de las características del discurso materno con el discurso infantil, lo que se ha hecho ha sido, más que construir una visión de conjunto, construir una visión confusa.

«El input y el output»

A pesar de la inversión inicial en la demostración de los efectos facilitadores del discurso dirigido a las niñas y de algunas ideas claras en cuanto a cómo este discurso favorece el *significado* de las palabras, es evidente que las investigaciones sobre el tema tienen poco que decir en lo que se refiere a cómo este discurso ayuda a la enseñanza de aspectos concretos del lenguaje. La mayoría de las investigaciones se han centrado más en la gramática que en el amplio espectro de las habilidades lingüísticas, pragmáticas, discursivas y metalingüísticas implicadas en el uso del lenguaje. E incluso dentro de este restringido dominio, la nítida estampa reflejada en los primeros estudios se ha nublado debido a los informes que indican que algunas veces el discurso dirigido a las niñas, en lugar de ser gramaticalmente más sencillo, es más complejo que el discurso entre las personas adultas. Como observa Durkin (1987: 128), «la simplificación como estrategia no es equivalente a la simplificación como efecto». Esta observación nos hace dudar del estatus del discurso dirigido a las niñas entendido como un registro discursivo simplificado.

Por otra parte, a pesar de las afirmaciones hechas por Bruner respecto a que el discurso materno varía, y se gradúa, en relación con el nivel lingüístico de la niña, los estudios tampoco han podido demostrar esta «armonización». Un problema conceptual del «sistema de feedback muy emparejado», formulado por Bruner (Ninio y Bruner, 1978), es que la concesión de un conocimiento fijo a los padres y las madres supone ignorar cómo las creencias parentales conforman el lenguaje que se dirige a las niñas, y por tanto los modelos lingüísticos que éstas tienen disponibles. Además, la «armonización» resulta ser bastante difícil de investigar, ya que las medidas globales que relacionan las características del discurso materno con las del discurso infantil mediante el cálculo de la extensión media de las expresiones (maternas) (MLU) pueden estar mediadas por el feedback que reciben las madres respecto a sus éxitos o fracasos comunicativos con sus hijas (Bohannen y Marquis, 1977). Estas amplias medidas pueden, por consiguiente, enmascarar, más que esclarecer, los sutiles cambios que se producen en la complejidad del discurso que las madres dirigen a sus hijas (Pine, 1992a).

Puesto que este discurso es también el que se utiliza con las personas extranjeras y con los animales (Ferguson, 1977), se ha llegado a sugerir que este estilo puede reflejar más el esfuerzo por comunicarse con un hablante no competente que un deseo por enseñar el lenguaje. Según dicha explicación, estas modificaciones discursivas pueden ser un subproducto de un restringido conjunto de relaciones semánticas asociadas con la sintaxis, pero no exclusivas de ella. En efecto, el discurso que se dirige a las niñas se inserta en la actividad y proviene del deseo de comunicarse, más que del único propósito de enseñar la lengua.

«Los efectos»

El intento de explorar los efectos de las modificaciones del habla adulta en las niñas ha producido una literatura inconclusa e inconsistente, debido en parte a una serie de dificultades metodológicas que expresan unas limitaciones de mucho más alcance en la forma en que se ha conceptualizado el desarrollo lingüístico. En primer lugar, puede que no haya fundamentos para inferir unas relaciones causales a partir de unas correlaciones entre determinadas características del habla adulta y determinados aspectos del desarrollo lingüístico. Después de todo, la persona adulta podría estar *respondiendo* a los avances lingüísticos infantiles, en lugar de estar simplemente fomentando estos avances. También es inadecuada la utilización de modelos correlacionales simples, lo cual supone considerar la posibilidad de que las particularidades del habla dirigida a las niñas ya no sea relevante una vez superadas determinadas etapas lingüísticas. Por otra parte, no hay razones para suponer, como hacen los modelos correlacionales, que las modificaciones del habla adulta debieran tener una relación lineal con el desarrollo lingüístico (Bohannen y Hirsh-Pasek, 1984). Incluso si se encontrara un efecto, éste podría deberse a unas características que solamente estuvieran relacionadas indirectamente con el input, como por ejemplo otras modificaciones que ocurren con el tiempo y que se reflejan posteriormente en el habla dirigida a las niñas.

Hay otro conjunto de resultados que subrayan la conexión entre los procedimientos metodológicos y el estatus de los modelos existentes. Las teorías que explican las modificaciones del habla adulta son *post hoc*, ya que trabajan retrospectivamente a partir de la correlación hallada entre las características del habla materna y las del habla infantil para especular sobre la función que desempeñan las características maternas. Y, a pesar de que lo anterior no implica que las investigaciones sean irrelevantes, sí significa que se deberían interpretar con precaución. Los modelos teóricos también presuponen que cualquier efecto que produzca el habla dirigida a las niñas sobre el lenguaje infantil permanecerá constante al nivel de habilidad lingüística que tenga la niña. Sin duda, pueden existir limitaciones relativas al momento en que una niña puede utilizar los recursos y el apoyo lingüísticos disponibles (en función de su frecuencia o relevancia). Reflejando el reconocimiento general de que las niñas contribuyen a estructurar el contexto en el que se desarrollan, las investigaciones han optado por explorar cómo las niñas utilizan este contexto en el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje.

«Los usos»

Otro problema general para interpretar el uso que hacen las niñas del lenguaje al que están expuestas consiste en que hay distintas explicaciones de las

relaciones descritas entre el habla que se dirige a ellas y el que ellas manifiestan. Así, aunque las expansiones que realiza la madre se consideran como beneficiosas para el desarrollo lingüístico infantil en cuanto a la repetición de lo que se acaba de decir (por parte de la madre o de la niña), y por tanto en lo que respecta a la reducción de la carga de procesamiento que supone para la niña (e.g. Cross, 1977; Wells y Robinson, 1982), no está claro qué es exactamente lo que resulta útil de estas «reemisiones». Las «reemisiones» podrían fomentar el lenguaje de diversas maneras, por ejemplo: continuando el discurso a partir de lo que dice la niña; manteniendo el tema del que la niña ha estado hablando; ampliando el enunciado por medio de las palabras que ha utilizado; reformulando el enunciado de la niña añadiendo algo o corrigiéndolo; o puede ser simplemente una indicación específica de un estilo más general de elicitación conversacional del habla materna. Además, estas funciones no son mutuamente excluyentes, puesto que pueden estar determinadas por unos cambios más generales en las relaciones entre madres e hijas, y por medio de los cuales las madres modifican su estilo lingüístico en correspondencia con el crecimiento lingüístico de sus hijas. Aunque Farrar (1990) demostró determinadas relaciones entre la forma en que las madres ajustan el discurso que dirigen a sus hijas y la adquisición por parte de éstas de los elementos gramaticales, sugiere que este efecto es específico de un momento determinado del desarrollo lingüístico infantil y que, más que ayudar de una forma general, se relaciona únicamente con la adquisición de determinadas estructuras gramaticales. En consecuencia, la cuestión más amplia que suscita este tipo de estudios es la necesidad de refinar tanto los modelos teóricos como los procedimientos metodológicos con el fin de analizar, por una parte, las características del discurso adulto que se consideran predictivas del crecimiento lingüístico y, por otra, la estructura de ese proceso evolutivo.

Para concluir su revisión de las investigaciones sobre el discurso de las cuidadoras, Pine (en prensa) demanda un enfoque más preciso para investigar el análisis de la relación entre el discurso dirigido a las niñas y la adquisición del lenguaje, un enfoque que vaya más allá de la documentación de los efectos generales de la frecuencia. Un enfoque que realice unos análisis más específicos de qué es lo que oyen y lo que dicen unas niñas concretas, y de cómo cada sistema lingüístico infantil se modifica durante el período que dura la investigación. Esta propuesta exige un enfoque más cualitativo y más refinado del estudio de los efectos que tiene el discurso materno. También se requiere un examen de los supuestos que componen un buen ambiente de aprendizaje del lenguaje, y de por qué este ambiente es adecuado. Concretamente, aunque los modelos actuales ofrecen ciertas sugerencias respecto a cómo el discurso dirigido a las niñas puede implicar a éstas en la conversación, mientras se reduzcan los requisitos comunicativos y de procesamiento (Snow, 1977), no está claro si las características de dicho discurso provienen de unas influencias específicamente comunicativas o si más bien refle-

jan un determinado modelo, ajeno a la cultura, sobre el aprendizaje infantil del lenguaje.

Estilos y estereotipos

Puesto que las investigaciones sobre el discurso dirigido a las niñas se basan en el discurso de las madres a las hijas, no debería sorprendernos que este tipo de discurso se adhiera al más amplio referido a la «maternidad sensible». En términos del desarrollo lingüístico, la *insensibilidad* materna se ha equiparado con la directividad y el intrusismo. En un estudio clásico, Nelson (1973: 69) distingue un «estilo de preguntas y respuestas, dirigido a una meta y relativamente conciso» (entendido como «sensible») de otro «estilo discursivo, intrusivo y orientado hacia la conducta» (entendido como *insensible*). En una línea similar, McDonald y Pien (1982) contrastan un estilo con orientación conversacional con otro estilo regulado desde la conducta. Julian Pine (1992a, 1992b) se opone a estas simples clasificaciones entre lo positivo y lo negativo, sosteniendo que no aportan nada para la construcción de la comprensión del aprendizaje infantil del lenguaje, y que además reflejan lo que no es más que un estereotipo de «el buen papel de la madre». Se pueden observar tres problemas concretos.

En primer lugar, estas clasificaciones confunden la «centralización en las hijas» con un determinado estilo de interacción dirigido hacia el lenguaje. Pero, puesto que no hay razón para que el hacer preguntas sea un indicador necesario de la sensibilidad materna, esto da lugar a unas contradicciones bastante estrafalarias:

Así, se considera que una madre que «es una mandona con su hija» (Nelson, 1973: 68) es «intrusiva», mientras que no lo es una madre que insiste en que su hija conteste una larga serie de preguntas de «¿Qué es eso?».

(Pine, 1992a: 5)

Está claro que tanto el preguntar como el controlar la conducta se puede hacer de una forma más o menos «sensible». Esto significa que no hay una relación necesaria entre la «sensibilidad materna» y la «directividad». Por consiguiente,

la tendencia a considerar positivamente la realización de preguntas y negativamente la directividad parecería reflejar el valor que se da en nuestra cultura a determinados tipos de actividades orientadas hacia el lenguaje, por oposición a las orientadas hacia la conducta. Y también parece tener poco que ver con la centralización en las hijas, o con lo contrario, por parte de las madres implicadas.

(Pine, 1992a: 6)

En segundo lugar, como señala Pine, la forma en que se operativiza la noción de «sensibilidad materna» implica una estabilidad en la estructura y el significado de la conducta interactiva de las madres, independientemente de la edad o el período evolutivo de la hija. Diferentes aspectos del discurso materno, tales como las directrices, los imperativos y las reformulaciones conversacionales, se solapan dentro de la categoría «directividad materna», considerando, por tanto, como equivalentes los mecanismos que controlan la atención de las hijas con los que regulan su conducta. Parecería improbable que la acción de preguntar cumpliera las mismas (dis)funciones en una niña de un año que en otra de tres años. Las preguntas dirigidas a las bebés de 13 meses podrían muy bien servir de motivación y de ayuda para estructurar las respuestas de las niñas, más que como «auténticas» preguntas. A partir de su estudio con niñas que están en la etapa del desarrollo lingüístico en que se comunican con expresiones de una sola palabra, Pine (1992b) sugiere que una reformulación más apropiada de la clasificación de McDonald y Pien (1982) podría ser la distinción entre las directrices conductuales y las ayudas tutoriales o preguntas de comprobación.

En tercer lugar, además de la incoherencia en cuanto a la definición y de la homogenización transtemporal y transcultural, existen dificultades metodológicas y conceptuales adicionales para relacionar las características del lenguaje infantil con la «sensibilidad materna». Nelson (1973) introdujo una clasificación de las madres «referenciales» y «expresivas» que la autora considera que se debe a las diferencias que hay entre las características funcionales de la interacción madre-hija, específicamente entre la dirección materna y el vocabulario referencial de las hijas (el conocimiento de las etiquetas verbales) cuando disponen de un repertorio de cincuenta palabras. La distinta valoración de las niñas que utilizan más palabras objeto (niñas «referenciales») y las que utilizan un gran número de expresiones (niñas «expresivas») revela una orientación cognitivista que equívoca para el lenguaje con la designación (véase el capítulo 8). Por otra parte, actualmente se está cuestionando la defensa de la referencialidad como índice del desarrollo lingüístico. Lieven y Pine (1990) y Pine y Lieven (1990) sostienen que este planteamiento surge como un artefacto de los estudios que utilizan diseños transversales (comparando diferentes grupos de edad a la vez) en lugar de diseños longitudinales, y que utilizan la edad como el criterio de comparación, y no el nivel lingüístico. Si recordamos que las denominadas niñas referenciales-nominales proceden, en su enorme mayoría, de las clases sociales de nivel medio-alto de las sociedades occidentales industrializadas, entonces es evidente que los supuestos culturales y de clase forman parte de una medida evolutiva aparentemente desinteresada.

Es más, la dimensión de la «sensibilidad materna» que en principio se suponía que determinaba el nivel de seguridad *emocional* de la niña (o «apego») se ha considerado ahora como una medida de la adecuación *lingüística*. La regulación

del papel de la madre ha sobrepasado la esfera de los cuidados de las hijas para fomentar su progreso lingüístico y educativo. Y, sin embargo, en ningún momento se ha planteado que la *velocidad* del desarrollo lingüístico tenga ninguna relación con la competencia lingüística o educativa posterior —se trata simplemente de un supuesto no analizado que está sobredeterminado por la tecnificación del desarrollo y el impulso por maximizarlo y acelerarlo (Rose, 1990).

Así pues, el enfoque centrado en las niñas (tanto en lo referente a la enseñanza del lenguaje como a las prácticas pedagógicas en un sentido más general) establece nuevos medios para regular a las mujeres como madres y como profesoras (dada la abrumadora mayoría que hay de profesoras y trabajadoras de guarderías). El no distinguir entre el juego y el trabajo, como hace este enfoque (véase el capítulo 12 para una mayor elaboración), y el considerar que todo juego es potencialmente educativo, ha dado lugar a la necesidad de que las mujeres conviertan sus labores como amas de casa en oportunidades educativas para sus hijas (Walkerdine y Lucey, 1989). Se llega, pues, a ridiculizar en exceso el principio del aprendizaje por medio de una experiencia «directa» que mantiene a las mujeres constantemente ocupadas construyendo actividades interesantes y «estimulantes», además de estar atendiendo a su prole. Un artículo referido a las «Advertencias para hablar con las pequeñajas» («Tips for Talking to Toddlers») sugiere:

Cantar canciones y decir rimas.

Introducir los libros tan pronto como sea posible (libros hechos en casa con recortes y revistas, así como libros de dibujos). Mirar los dibujos y hacer preguntas.

Hablar mientras se trabaja y hacer un comentario de pasada, al menos algunas veces mientras se pasea el carrito.

Visitar estaciones de trenes, embarcaderos, mercados, ríos, aeropuertos, para que se amplíe el vocabulario.

No es suficiente con hablar, especialmente si el padre o la madre están simplemente pontificando.

(*Independent on Sunday*, 19 de mayo de 1991)

El lenguaje como práctica cultural

En algunos aspectos las investigaciones sobre el desarrollo sintáctico ejemplifican claramente la inadecuación de los intentos por formular unos modelos generales de aprendizaje del lenguaje. Los datos que efectivamente relacionan los tipos de discurso dirigidos a las niñas con la aparición de determinadas estructuras tienen una gran calidad, y se refieren expresamente al lenguaje concreto que está aprendiendo la niña. Por poner un ejemplo, existe un debate en torno a cuáles es exactamente la característica de las preguntas de elección binaria (preguntas

cuya respuesta es sí o no) que contribuye a la aparición de los verbos auxiliares en el discurso infantil. Newport *et al.* (1977), quienes informaron por primera vez de dicha asociación, sugerían que estas cuestiones pueden ayudar al hacer que las estructuras de los verbos auxiliares tengan más saliencia por estar situadas en las preguntas desde el principio (como ocurre en «¿Lo has hecho?» o «¿Has sido buena?»). Esto, no obstante, apenas puede ser relevante en las lenguas que *no* sitúan los auxiliares al principio de las preguntas o las que no tienen verbos auxiliares en absoluto. Igualmente, las prácticas mantenidas para iniciar mejor a las niñas en el lenguaje reflejan unas ideas determinadas culturalmente sobre lo que significa aprender a hablar.

Bambi Schieffelin y Elinor Ochs (1986) recurren a enfoques antropológicos y socio-históricos (vygotskianos) para enfrentarse a la abstracción del desarrollo lingüístico a partir de las prácticas culturales generales, y para explorar cómo las perspectivas transculturales conforman la comprensión del aprendizaje del lenguaje, un aprendizaje que en sí constituye, a la vez que codifica, la práctica cultural.

No todas las sociedades se basan en el mismo conjunto de procedimientos de socialización lingüística. De hecho, aunque ayudar a una niña a hablar parece una práctica extendida, la expansión de las expresiones infantiles, la utilización de preguntas inductivas, el comunicarle unas actividades y unos acontecimientos, y la utilización de un léxico y una gramática simplificadas para hacerlo varían culturalmente.

(Ochs, 1986: 6)

Los estudios que destacan el predominio del discurso dirigido a las niñas incluso entre las distintas culturas (e.g. en las culturas japonesa, coreana, israelí, china, así como en la estadounidense y en la europea) acuden casi exclusivamente a una educación académica o de clase media. Como señala Lieven (en prensa):

Esto nos hace plantearnos si estamos tratando con los efectos de la educación superior o con los de una cierta homogenización ideológica de las clases medias más altas de las sociedades industriales avanzadas.

(Lieven, en prensa)

Incluso en los casos en que se producen, o se informa de, modificaciones del discurso adulto, se trata de estudios que no siempre adoptan la versión fonética o prosódica identificada en la literatura de los años 70 (como en el trabajo de Snow y Ferguson, 1977).

Ochs (1983) mantiene, a partir de su estudio sobre la socialización del lenguaje en Samoa Occidental, donde las niñas tienen una serie de cuidadoras y de hermanas que les proporcionan la atención directa más activa, que las madres

tienden a dirigirse a las hermanas mayores para que atiendan a las más pequeñas, en lugar de dirigirse a estas últimas. De aquí que las niñas de Samoa no esperen una respuesta materna directa cuando manifiestan una necesidad. Además, la organización de las jerarquías del estatus determina las adaptaciones discursivas, de modo que las personas adultas, como personas de estatus superior, no adaptan su discurso a sus hijas. Quedan pocas oportunidades en este caso para que se produzca el supuesto registro universal del habla infantil, y en cambio a las niñas se les da una instrucción y una dirección explícitas sobre cómo hablar. Se subraya así cómo las nociones de sensibilidad y responsividad, tan predominantes en la literatura de la psicolingüística y de la psicología evolutiva, son en sí mismas unas prácticas culturales. Incluso la tendencia a conceder personalidad, individualidad e intencionalidad a las bebés también es específica de las creencias culturales occidentales:

Es importante darse cuenta de que cuando una madre americana responde a su bebé de una forma determinada, no lo está haciendo en función de un modelo *biológico innato*, sino porque está actuando en base a unos supuestos culturales relativos a las cualidades y las capacidades de las niñas pequeñas.

(Ochs, 1983: 188)

En esta misma línea, el estudio de Bambi Schieffelin (1983; 1990) sobre las niñas Kaluli en Papua Nueva Guinea destaca cómo su estilo explícitamente instruccional de inducción lingüística procede de unas creencias culturales acerca de la iniciación al lenguaje que marcan el límite entre habitar en el mundo de los animales y los espíritus, y habitar en el de los seres humanos. Se sanciona el juego con los sonidos por considerarse propio de animales, y esto es tabú. Piensan que aprender a hablar supone, para la niña, el punto de partida desde la tierra de los espíritus para unirse a la sociedad humana. De acuerdo con esto, las niñas son atraídas hacia el lenguaje mediante las demandas explícitas de imitar unas expresiones modelo, y puesto que se da un gran valor cultural a la capacidad para producir un discurso bien construido, se desvalorizan las expresiones inmaduras por ser «blandas» y socialmente inadecuadas, en lugar de interpretarlas como pasos hacia la competencia lingüística.

Este tipo de estudios nos debería prevenir acerca de las fuertes afirmaciones que se han hecho con respecto al valor de un estilo que se basa en ampliar el argumento, puesto que muchas niñas aprenden a hablar sin este estilo o con un estilo más directivo. Lieven (1984, en prensa) defiende que la variación en las prácticas culturales y las correspondientes estrategias infantiles para aprender el lenguaje pueden ofrecer importantes revelaciones para los enfoques dedicados al retraso y a los trastornos lingüísticos. Aunque estos enfoques no puedan manifestar las características que figuran en la literatura, la autora señala que todas estas

prácticas culturales proporcionan un cierto apoyo y andamiaje, sea mediante el habla o mediante la actividad, a través de los cuales las niñas puedan construir las relaciones semánticas y sintácticas. Lieven sugiere que determinadas prácticas culturales pueden ser equivalentes a las características atribuidas al código discursivo, (supuestamente) dirigido a las niñas. Tomando el ejemplo de la práctica Kaluli (descrita por Schieffelin) de levantar a las bebés mirando a lo lejos y de «hablar por ellas» con un tono agudo, sostiene que esta versión aparentemente instruccional puede, no obstante, proporcionar una estrategia para fomentar la segmentación del continuo lingüístico y la atribución del significado al atraer la atención de las niñas hacia los segmentos del discurso que ellas puedan identificar y memorizar, y, finalmente, reproducir. Respecto del estudio de Schieffelin, también comenta que, aunque las madres no manifiesten un habla dirigida a las niñas, sí que manifiestan una adaptación al estatus comunicativo de sus hijas, pero lo hacen más bien organizando la atención de las niñas que respondiendo a ella (como ocurre en el estilo que consiste en expandir el argumento). La repetición y la petición de imitación «pueden muy bien proporcionar a la niña el mismo tipo de información segmental y sintáctica que, según se ha propuesto, proporcionan las secuencias de argumentos infantiles y sus expansiones por parte de las personas adultas» (Lieven, en prensa).

La lección que hemos de sacar de todo lo anterior es que, cuando las investigaciones van más allá de la obsesión por la medición del predominio de un estilo al análisis de las funciones que se supone que intervienen en el desarrollo del lenguaje, entonces resulta que se puede identificar unas funciones similares en otras versiones, más comunes, del discurso que se utiliza con las niñas. Esto también demuestra exactamente lo absurda e injusta que es la evaluación negativa de las prácticas culturales y de clase social incluídas en las investigaciones sobre el lenguaje infantil.

Por otra parte, las prácticas culturales intervienen no solamente en la velocidad, sino también en la naturaleza del lenguaje hablado. En efecto, lo que importa en el uso del lenguaje es en sí mismo algo culturalmente variable (Schieffelin, 1979).

La generalización importante es que, aunque las niñas de todo el mundo asumirán finalmente los roles comunicativos básicos (hablante, destinataria, público de referencia), las sociedades difieren en cuanto al momento evolutivo, y a las situaciones, en que es apropiado que las niñas asuman determinados roles, estando relacionadas estas diferencias con sus actitudes hacia las niñas y su competencia comunicativa.

(Ochs, 1986: 8)

En el estudio etnográfico de Shirley Brice Heath (1983) centrado en tres comunidades diferentes de anglo-hablantes en centroamérica, dentro de la

comunidad afro-americana que denomina «Trackton», raramente se habla a las niñas hasta que ellas pueden hablar, raramente se observan o se fomentan sus balbuceos ni sus primeras palabras, pero están constantemente rodeadas por una cultura sobre el habla, la actividad y la narración de historias que es intensamente verbal. Esto se corresponde con las creencias culturales de la comunidad en cuanto a que no se puede enseñar a las niñas, sino que ellas tienen que aprender por sí mismas. Estas niñas «irrumpen» en el lenguaje, primero imitando las terminaciones de las palabras, y luego variando y repitiendo estos «chunks» orales, añadiendo otras partes y jugando con los sonidos. Continúan exhibiendo un enfoque analógico e imaginativo del uso del lenguaje, en contraste con las cercanas niñas blancas de «Roadville», a quienes se les enseña a hablar mediante el énfasis en la precisión y el etiquetado verbal. Aunque las niñas de «Roadville» tuvieran un mejor control de la secuencia narrativa, les faltaría la imaginación lingüística de las de «Trackton». Por consiguiente, no se trata solamente de que el proceso del desarrollo lingüístico no sea unitario, sino que el propio uso del lenguaje es diverso.

La práctica cultural por medio del lenguaje

El aprendizaje del lenguaje es inseparable de otros significados socioculturales acerca del crecimiento. No es únicamente un componente esencial de la participación en la vida social, sino una herramienta fundamental para transmitir un conocimiento cultural sobre las relaciones sociales. Aunque muchas investigaciones se han dedicado al proceso y la promoción del aprendizaje del lenguaje infantil, se ha eclipsado la cuestión de qué más aprenden las/los niñas(os) mediante el lenguaje. Aún así, las propias estructuras y la variedad del lenguaje que aprenden codifican unos significados estructurales sobre el mundo en que ellas(os) habita(rá)n. Los análisis del habla asistencial en los grupos de juego y en las guarderías, incluso en las que tienen un compromiso explícito con la igualdad de sexos, indican el generalizado uso asimétrico de las descripciones específicas del género. Browne y France (1985) describen cómo, en una guardería británica, las niñas conseguían la aprobación por su apariencia y su conducta (como «guapas», «dulces», «limpias y ordenadas»), mientras que a los niños se les elogiaba por su actividad («difíciles», «valientes», «grandes», «fuertes»). Cuando las niñas mostraban conductas asertivas consideradas propias de los niños que podían defenderse a sí mismos, se les llamaba «auténticas pequeñas señoras». A pesar de que estos dos estándares distintos nos sean probablemente tan familiares que nos suenen banales, no podemos ignorar cómo las/los niñas(os) absorben las categorías sociales, así como las lingüísticas, a partir de lo que les decimos. Además, el enseñar a las niñas a ser buenas en lugar de inteligentes (como sugiere el lenguaje que dis-

tingue entre los sexos) se ha identificado como uno de los procesos de devaluación de sus logros educativos (Licht y Dweck, 1987; Walkerdine, *et al.*, 1989).

A niveles tanto metodológicos como teóricos más generales, es importante atender a las estructuras lingüísticas concretas a las que están expuestas las niñas, y a las prácticas específicas con las que se cría a las hijas. Schieffelin (1990) observa en su investigación sobre los Kaluli que no es sorprendente encontrar una marcada ausencia de las estructuras lingüísticas asociadas con los hombres y con el discurso formal y público en las expresiones infantiles, dado que son las mujeres quienes están principalmente implicadas en los cuidados infantiles. Una lección equivalente para las investigaciones estadounidenses y europeas es que una estrecha atención a la estructura de la interacción adulto-niña sugiere que algunas características desviadas del discurso infantil, las cuales han sido consideradas como pruebas de inmadurez, surgen como un reflejo sobre el habla que se dirige a las niñas provocado por los esfuerzos de los padres y las madres por presentar unas estructuras lingüísticas simplificadas (Durkin, 1987).

Las investigaciones translingüísticas presentan un catálogo de tergiversaciones y de atribuciones incorrectas de déficits a las niñas o a los profesores de lengua para personas adultas, y a las culturas, debido a que no se analiza el lenguaje que realmente escucha la niña (por el contrario, se analiza una gramática formal del lenguaje). Esto es especialmente importante dadas las diferentes demandas estructurales de las diferentes lenguas. Por ejemplo, actualmente se está discutiendo la afirmación hecha por Gopnik y Choi (1990) de que las niñas coreanas aprenden las designaciones verbales después que las niñas inglesas, debido a que la lengua coreana enfatiza más los verbos, lo cual puede deberse, por el contrario, a las diferentes prácticas de las madres inglesas y coreanas, quienes dan un énfasis distinto a la denominación de los objetos, y no tanto a las rutinas sociales que intervienen en el juego con los objetos.

Otro ejemplo de las consecuencias de la insensibilidad cultural y lingüística que puede tomar parte en las investigaciones translingüísticas surge a partir de los trabajos que intentan relacionar la adquisición del lenguaje con el desarrollo cognitivo. En el estudio de Clancy (1989) con las niñas coreanas la autora comenta que las preguntas con «wh» (es decir, en inglés, las formas interrogativas «por qué», «qué», «dónde») no aparecían en el orden predicho según su supuesta complejidad cognitiva; y, por el contrario, parecía que las niñas estaban utilizando el interrogativo «cómo» mucho antes de lo esperado. Sin embargo, atendiendo al lenguaje que realmente escuchaban las niñas (el «input»), resulta que las madres coreanas utilizaban la palabra equivalente a «cómo» en inglés («how») de una manera que sugeriría que en realidad se debería traducir por el interrogativo «qué» (estos ejemplos están citados en Lieven, en prensa). Una vez más vemos que se han confundido las características del contexto social y lingüístico con las propiedades del desarrollo infantil.

Diversidad, deficiencia y dominación

La terminología de Basil Bernstein respecto a los códigos «restringidos» y «elaborados» para describir las variaciones lingüísticas relacionadas con la clase social todavía circula como una teoría sobre el déficit lingüístico y cultural, a pesar de sus protestas en publicaciones tanto populares como académicas (e.g. Bernstein, 1970), en el sentido de que las deprivaciones que contribuyen a las desigualdades educativas son sociales, y no lingüísticas. Incluso en la introducción de una investigación hecha por Bernstein, Michael Halliday (1973) fue obligado a disipar esta malinterpretación. Del mismo modo, incluso cuando se resisten, se cambian los trabajos etnográficos y antropológicos discutidos más arriba por un modelo del déficit o de las desventajas. A pesar de que Brice Heath (1986) se esfuerza por resolver el difícil problema de cómo se relacionan las diferencias culturales en las prácticas lingüísticas con el progreso educativo infantil, su explicación tiene que ver con el fracaso de las prácticas escolares actuales por reconocer, apoyar y ocuparse diferencialmente de la variedad y la diversidad de los estilos lingüísticos. Del mismo modo, la autora estudia las ventajas y desventajas relativas de las lenguas subculturales; en consecuencia, responsabiliza a la cultura escolar, y no a las niñas. El hecho de que las referencias a su obra en los libros de texto recientes (Bukatko y Daehler, 1992) y en los manuales profesionales (Tittnich *et al.*, 1990) no aprecien esto indica no sólo la productividad del proceso de popularización de las investigaciones, sino también la intransigencia de los supuestos normativos que subyacen a la práctica de la psicología evolutiva.

Por consiguiente, la diversidad de las pautas del uso y el desarrollo lingüístico tiene una mala prensa en las investigaciones de psicolingüística evolutiva. Tanto las explicaciones académicas como las populares se acogen a una variante de la teoría del «ciclo de la deprivación», que relaciona el estilo léxico de la niña con el estilo interactivo de la madre. La variación tiende a analizarse solamente en términos de la evaluación negativa de determinadas prácticas maternas. A pesar del hecho de que esta clasificación de las prácticas maternas es errónea y fútil, continúan la desvalorización y la burla de las mujeres menores de edad y de clase media por sus estilos comunicativos e interactivos. Se ha animado a las madres a hablar con sus hijas de una forma determinada y sancionada culturalmente, se les ha regañado por no hacerlo espontáneamente, y la interacción madre-hija, entendida como la ruta hacia la mejora educativa (y el desarrollo nacional), ha traspasado las políticas y las ayudas educativas.

La cita que aparece al principio de este capítulo pertenece al Informe Bullock, *A Language For Life (Un Lenguaje para la Vida)*, un documento político encargado por el Departamento Británico de Educación y Ciencia. Esto sugiere que el «vacío» que hay entre el hogar y la escuela puede rellenarse con el

habla materna a las hijas, y así las desigualdades estructurales se convierten simplemente en una cuestión de un estilo lingüístico deficiente. Las resonancias de la higiene médica y racial producidas dentro de la metáfora de los baños y la purificación aluden a la ya histórica preocupación (revisada en los capítulos 1 y 4) por el estudio de los hogares y los hábitos de la clase trabajadora y de los grupos en desventaja. Por tanto, en mayor o menor medida las investigaciones sobre el estilo materno reflejan, y al mismo tiempo contribuyen a, las concepciones de la deficiencia cultural que, consciente o inconscientemente, no reconocen que las versiones celebradas como superiores son aquellas asociadas con una cultura de clase media ya privilegiada, más tarde reproducida en la escolarización (Bernstein, 1973). Se postulan unas diferencias culturalmente mediadas, sin analizar lo que se supone que es la naturaleza de la deficiencia, sin reconocer que una deficiencia solamente se puede definir en relación con las demandas de un contexto determinado. Puesto que los contextos y los significados varían, en función de un estilo determinado, un estatus establecido como deficiente o ausente en algún sentido no solamente homogeniza unas prácticas que son culturalmente diversas, sino que también plantea las normas lingüísticas de la clase media blanca como universalmente superiores mientras que establezcan la jerarquía cultural.

Las relaciones sociales influyen en lo que se dice a las niñas y en lo que ellas dicen, y forman parte de los estándares mediante los cuales se interpretan estos discursos. Se ha sostenido que no podría haber un *único* modelo de aprendizaje del lenguaje, y que debemos atender a la *diferencia*. Sin embargo, el énfasis sobre las diferencias constituye únicamente la mitad de la historia, y debemos dirigirnos hacia el análisis de cómo se estructura esta diferencia. Por tanto, para hacer un análisis adecuado del desarrollo lingüístico necesariamente surgen cuestiones de poder. Y sin embargo (con la excepción del análisis de Urwin, 1984, discutido en el capítulo 8), la noción de «contexto» que se utiliza en las investigaciones de psicolingüística evolutiva normalmente no incluye ninguna noción acerca del poder. Aunque el «control conversacional» se presenta como un argumento, y se exploran los asimétricos patrones del discurso adulto-niña (e.g. French y Maclure, 1981; Camaioni, 1979), esto se discute tan sólo en términos de la facilitación de las características del discurso de las cuidadoras para establecer unos significados compartidos. El que esta «facilitación» sea también una forma de control social, o bien se da por hecho, o bien se asume como deseable. Sólo porque las relaciones de poder, en la parentela y en las investigaciones, sean tan omnipresentes como para darlas por sentado, no significa que no conformen tanto las explicaciones de lo que las niñas saben como de cuánto sabemos nosotras sobre sus conocimientos. En el siguiente capítulo dejamos de centrarnos en la diferencia para pasar a centrarnos en el ámbito del poder.

Lecturas adicionales

Para la elaboración clásica de la noción de «motherese» («lenguaje materno»), ver los capítulos de:

Snow, C., y Ferguson, C. (eds.) (1977), *Talking to Children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Para las críticas a este planteamiento, ver:

Lieven, E. (en prensa), «Crosslinguistic and Crosscultural Aspects of Language Addressed to Children», y Pine, J. (en prensa), «The Language of Primary Caretakers», ambos en B. Richards y C. Galloway (eds.), *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

En lo que se refiere a las prácticas culturales y la socialización del lenguaje:

Schieffelin, B., y Ochs, E. (eds.) (1986), *Language Socialisation across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.

Actividades sugeridas

Coger explicaciones como la de Snow (1972) y versiones más populares del tipo de «Advertencias para hablar con las pequeñas» («Tips for Talking to Toddlers»), discutidas más arriba, y explorarlas en relación con los supuestos relativos al género, la clase y la cultura, como por ejemplo:

- ¿A quién se dirigen estas explicaciones?
- ¿Cómo se dirigen a su audiencia?
- ¿Está relacionada la promoción del lenguaje con posteriores logros evolutivos y, de ser así, de qué tipo?
- ¿Hasta qué punto se considera que tener las hijas en casa sea más una actividad educativa que una actividad atencional?
- ¿Qué requisitos plantea esto?
- ¿Hasta qué punto es necesario?

Para un comentario crítico en torno a estos supuestos, ver Walkerdine y Lucey (1989), Lieven (en prensa) y Pine (en prensa).