

Aspectos de la relación posible entre el modelo semántico-comunicativo y la teoría constructivista de Piaget

Fernando Larreamendy Joerns
Universidad del Valle
Maestría en Lingüística y Español
Candidato a grado

Resumen:

En este artículo se exploran algunos aspectos de la relación existente entre la teoría de Piaget sobre la génesis de la inteligencia y el modelo semántico-comunicativo propuesto por Baena. Inicialmente se realiza una breve exposición de los principales postulados del modelo baeniano, relativos a la construcción por niveles de la significación, y luego se formulan algunas críticas, desde la perspectiva piagetiana clásica, a la equivalencia propuesta por el modelo baeniano entre los conceptos de conocimiento y significación. Se concluye que el proceso de conocimiento no puede, en ningún caso, asimilarse por completo a la signifi-

cación lingüística, puesto que los estudios experimentales sobre la inteligencia sensorio-motriz en niños, aportan suficiente evidencia en el sentido de que el proceso de construcción del conocimiento y la significación antecede, estructural y cronológicamente, a la adquisición de la lengua por parte del niño. Finalmente se sugiere, como posible línea de investigación semántico-comunicativa, re-examinar, a la luz de la psicología cognitiva contemporánea, algunos conceptos centrales del modelo de Baena, tales como representación, pensamiento, conocimiento y concepto, entre otros.

0. INTRODUCCIÓN

"In the beginning was the **Word**"
San Juan, I, 1:1

"Inspírame, ¡oh Verdad! Ya veo claro,
veo claro: "al principio la **Acción** era".

W. Goethe, **Fausto**.

La vida la respiran multicolores
nubes y vientos,
y, sobre todos,
los soberanos huéspedes
de **ojos llenos de destino**,
de suspensa marcha
y de **boca resonante**.

Novalis

La teoría semántico-comunicativa propuesta por Baena se constituye, hoy por hoy, en una novedosa alternativa conceptual, capaz de mediar, sin caer en el eclecticismo, entre la semántica formal, derivada del transformacionalismo chomskiano, y la teoría del lenguaje como comunicación, propia de la denominada lingüística pragmática y de los desarrollos iniciales de la ciencia informática.

En efecto, según Baena, el lenguaje no podría reducirse a una pirotecnia formal de reglas sintácticas de aplicación recursiva, como tampoco a un mero instrumento de comunicación, cuya incidencia en aquello que comunica y en quien comunica es, sino inexistente, cuando menos marginal. Por el contrario, el lenguaje constituye nuestra manera de hacernos al mundo, de representarlo, significarlo y experienciarlo. En sentido estricto, no empleamos a discreción el lenguaje: somos en él y por él... a pesar nuestro.

Las ideas de Baena serían, sin duda, una paráfrasis de posiciones tradicionales del estructuralismo antropológico (Lévy-Strauss), del psicoanálisis francés (Lacan) o de la filosofía hegeliana (Kojève) y heideggeriana, de no ser porque desarrollan, con la precisión de la ciencia lingüística y la no exhaustividad característica de una teoría que recién comienza, propuestas concretas respecto a los principales problemas que pueden formularse alrededor de la naturaleza del lenguaje.

Por lo demás, el modelo semántico-comunicativo baeniano permite, como ninguna otra alternativa teórica, reordenar el conjunto de los fenómenos relativos al lenguaje, estableciendo distinciones hasta hace poco desatendidas. Tal es el caso de la distinción existente entre las diversas dimensiones que deben ser consideradas en el análisis científico del lenguaje; a saber, la estructural, la generativa, la funcional y la psicoanalítica.

Otro tanto sucede con los diferentes niveles que conforman la significación. Es en virtud del encajamiento **constructivo** existente entre la representación conceptual, la configuración lógica y la configuración semántica -encajamiento consolidado a través de las correspondientes prácticas empíricas, teóricas y comunicativas- que la teoría de Baena se distancia de propuestas tales como las de Chafe y Fillmore.

El resultado de poner en relación, en el interior de un mismo modelo conceptual, los aspectos, los niveles, las prácticas, las funciones, las utilidades, las interacciones y las dimensiones del lenguaje, es una teoría, repito, capaz de ordenar

(y por qué no, de jerarquizar) las posibilidades y competencias del análisis lingüístico moderno.

Al tiempo que reinterpreta la evolución y la historia de las ideas lingüísticas, el modelo semántico-comunicativo abre nuevas perspectivas de investigación. Entre otras, quisiera mencionar la urgente necesidad de adelantar estudios de campo que permitan proponer modelos explicativos del proceso de adquisición de la lengua materna en niños, desde la doble óptica de la comunicación y la significación (esta última construida, como se sabe, por niveles).

Por otra parte, ya se han comenzado a estudiar, de forma sistemática, los efectos del modelo de Baena en el análisis de la estructura sintáctica y de las reglas de generación que aseguran el uso creativo del lenguaje (Oviedo, 1982). Otro tanto habría que decir de las investigaciones en semántica comparada, cuyos resultados permiten identificar la manera como una comunidad significa su realidad "objetiva, natural y social" a partir del lenguaje y, desde luego, de las diversas prácticas que lo soportan.

Una perspectiva posible de investigación, que desearía acoger como modalidad del presente ensayo, es el examen de las relaciones conceptuales existentes entre la teoría semántico-comunicativa y las diversas teorías filosóficas, antropológicas, sociológicas y psicológicas que, a menudo, Baena cita en su apoyo. Tal es el estatuto, me parece, de la teoría constructivista del conocimiento propuesta por Piaget, cuyos conceptos centrales son nombrados reiteradamente en la exposición del modelo semántico-comunicativo, sin que quede

enteramente clara la naturaleza de la relación (o incluso, la compatibilidad) entre las dos teorías.

En términos generales, podría admitirse una perfecta coincidencia entre los principios fundamentales de la teoría piagetiana y la propuesta semántica de Baena. Sin embargo, a mi parecer, dicha impresión es ciertamente engañosa, pues recubre diferencias lo suficientemente profundas como para ser discutidas. Así, pues, en el presente ensayo, me propongo explorar algunos aspectos de la relación posible entre Piaget y Baena, y formular, en nombre del primero, algunas críticas a la teoría semántico-comunicativa.

En un primer momento, presentaré de manera sucinta los principios básicos de la teoría semántico-comunicativa, para luego pasar revista por los conceptos y las proposiciones que merecen, a mi juicio, un re-examen crítico a la luz de los descubrimientos de la teoría piagetiana clásica.

1. LENGUAJE, COMUNICACIÓN Y SIGNIFICACIÓN: BAENA

De manera simplificada, podría admitirse que el propósito fundamental de la teoría semántico-comunicativa es dilucidar la naturaleza del proceso lingüístico de significación. Así, la tarea de la teoría semántica no se reduciría a la especificación y ordenación de un inventario lexicográfico (como suele entenderse en los círculos más académicos de la lingüística), ni a la subcategorización formal de las entradas léxicas de una lengua

(conforme con las orientaciones de la semántica formal transformacionalista). Por el contrario, la semántica, desde el punto de vista de Baena, debe responder, de manera integral y sistemática, al interrogante de **qué significa significar**.

Para responder a dicho interrogante, es preciso encarar el problema de las funciones del lenguaje. ¿Qué función desempeña el lenguaje en la actividad humana? Sin duda, a pesar de ser un instrumento de comunicación, es decir, de transmisión de significados entre sujetos hablantes de una misma lengua, el lenguaje no se limita a ello. Por el contrario, es un sistema tal que permite, no sólo la estructuración de la realidad humana, sino también la transformación de la realidad "objetiva, natural y social".

Adoptar la hipótesis que concibe al lenguaje como un sistema de estructuración y transformación de la realidad en la que se inscribe el ser humano, supone, sino rechazar, cuando menos limitar el alcance de tres de las más importantes y contemporáneas concepciones sobre el lenguaje:

1.1. El lenguaje como código de comunicación. El lenguaje no es simplemente un código de comunicación, pues serlo implicaría que las significaciones que vehicula son de naturaleza y origen independiente y distinto de la naturaleza y el origen de los significantes o las configuraciones formales que sirven para transmitir dichas significaciones. Contrariamente, desde una perspectiva semántico-comunicativa, "el desarrollo del lenguaje como instrumento de la significación tiene que ser pensado como un proceso unitario, en el que no se

dan unos significados que existen con anterioridad e independientemente de unos significantes que los codifican y transportan" (Baena, 1987, p.64).

Por otra parte, los modelos que conciben el lenguaje como un sistema cuya única y principal función es la comunicación, lejos de aclarar cómo se verifica el proceso de la significación, ilustran, de una manera sospechosamente próxima a la realidad empírica, cómo se realiza el intercambio material implicado en la interacción lingüística, introduciendo como constructo explicativo, los procesos de codificación y descodificación. Dichos procesos, lejos de constituir una explicación integral de la significación, parecerían delegar a la sintaxis todo aquello que concierne a la comprensión y producción del discurso.

Para Baena, los significados no pueden, en ningún caso, extrañarse de la configuración propiamente lingüística que adoptan en el proceso de la comunicación.

Por lo demás, la teoría de la comunicación presupone que la relación entre el sujeto hablante y el lenguaje es una relación equivalente, o cuando menos comparable, a la relación existente entre una herramienta y su usuario, en la que la primera no constituye, en modo alguno, un factor determinante de la manera como el segundo concibe, se representa y significa la realidad. La noción de código implica, pues, la existencia previa de un sujeto que puede prescindir libremente del instrumento de codificación para la estructuración de su realidad.

Sin embargo, algo muy distinto sucede con el ser humano, para quien el lenguaje es condición **sine qua non** de su realidad humana.

No puede imaginarse siquiera un ser humano que pueda prescindir del lenguaje, tal y como es introducido por la cultura a la que pertenece. Puesto que el ser humano se define en relación con el orden simbólico en el que encuentra su ubicación histórica y sus lazos de parentesco, y puesto que el orden simbólico descansa en la realidad del lenguaje, la existencia misma del ser humano no puede aislarse del lenguaje, ni ontogenética, ni filogenéticamente.

1.2. El lenguaje como sistema de reglas formales. Aunque es verdad que el aspecto material del lenguaje, a nivel fonético y oracional, dispensa de un aspecto formal que sirva como contrapeso regularizador de la variabilidad propia de la **sustancia** lingüística, no puede derivarse de ello que el proceso de la significación lingüística se resuelva limitando el análisis al sistema cerrado de reglas de proyección y subcategorización semántica de los elementos que integran la lengua, sin hacer referencia explícita a niveles como el socio-cultural, a prácticas como la comunicativa, a utilidades como la interaccional y la estética, y, finalmente, a dimensiones como la funcional y la psicoanalítica.

Conviene admitir la legitimidad del procedimiento **metodológico** de Chomsky al suponer la existencia de un hablante-oyente ideal; pero, nuevamente, de un recurso metodológico no podría, sin más, derivarse la preeminencia del aspecto formal sobre el semántico, pues es la significación, generada a partir de las diversas prácticas que la forman, la que determina, en forma prioritaria, la configuración sintáctica que adopta la lengua en uso.

Así, la teoría que explica la significación a partir de una serie de reglas formales, independientes de las circunstancias de enunciación y de la manera como el hablante significa su realidad, termina, aunque sus autores lo nieguen, aproximándose más a un modelo informático de producción lingüística, que a la explicación cierta de la intuición lingüística del hablante; termina haciendo del hablante, un sujeto epistemológico, una máquina ideal.

1.3. El lenguaje como un repertorio de actos de habla. La lingüística pragmática y la filosofía del lenguaje han sabido restituir la importancia de los enunciados no susceptibles de valor veritativo -permitiendo así a la semántica cobrar distancia respecto a la lógica- y han llamado la atención sobre los actos que se realizan al expresar ciertos enunciados. Usar el lenguaje, en consecuencia, no se reduce a una actividad puramente representativa y referencial, sino que supone la realización de actos en los que se cifra convencionalmente una intención particular del sujeto: **los actos ilocucionarios** (Searle, 1969). Al hablar amenazamos, preguntamos, exclamamos, declaramos, negamos, advertimos, juzgamos, etc.

Sin embargo, la significación de una expresión no podría, sin más, agotarse en su fuerza ilocucionaria, sino a condición de desconocer la utilización cognitiva y estética del lenguaje, así como la dimensión y la interacción socio-cultural que implica su uso y adquisición. Sin duda que el estudio de los actos ilocucionarios permite reconocer que la significación de una expresión no se representa por vía directa

Nunca se insitirá lo suficiente en la importancia de la noción de transacción semántica. En realidad, es ella la que permite explicar, con el detalle que se merece, cómo a los niveles representacional y lógico de la significación se suma el ideológico, a través de la práctica comunicativa. Esta, en efecto, constituye una transacción que **transforma**, en virtud de la interacción con el otro, la manera como el hablante significa su realidad objetiva, natural y social. La comunicación, según Baena, y a diferencia de la inmensa mayoría de los lingüistas, no es, pues, una actividad inocua, de la que el hablante sale "ileso".

Como corolario, podría afirmarse, con Ellis, que "la comunicación implica, no simplemente la transferencia de información a alguien más, sino la constitución del sujeto hablante en relación con el otro, y la manera como ese otro es internalizado en la formación del individuo" (Baena, 1987, p. 65).

2. CONOCIMIENTO, LENGUAJE Y SIGNIFICACIÓN

Una de las principales tesis de la teoría semántico-comunicativa es que la significación no puede pensarse como un fenómeno que exista previamente al lenguaje e independientemente de él. "El lenguaje -dice Baena al respecto- **no aparece en un punto adelantado de la generación de la significación**" (Baena, 1984, p. 17).

La tesis encuentra su asidero, por una parte, en el hecho de que el aspecto semántico del lenguaje está

soportado (diría yo, encarnado) en sus aspectos formal y material. La anterior, me parece, es una razón más bien marginal en relación con el segundo expediente. En efecto, la significación implica, de **forma necesaria**, la intervención de los tres niveles semánticos considerados; a saber, el representacional, el lógico y el socio-cultural. En particular, este último está íntimamente ligado a la existencia del lenguaje, en tanto que la cultura se define en relación con la lengua que permite expresar y objetivar sus relaciones de parentesco y sus intercambios.

La práctica comunicativa obliga, por así decirlo, a una puesta en relación con la cultura de las prácticas empírica y lógica, y por ende, de la representación conceptual y la configuración lógica. "La experiencia empírica es también una práctica cultural que está determinada por una constitución biológica específica, pero sobredeterminada esa práctica por una cultura" (Baena, 1984, p. 20).

Como un resultado de lo anterior, si se entiende significación como un fenómeno unitario y monolítico, compuesto por una representación conceptual, una configuración lógica y una semántica, debe entonces admitirse que no existe significación independientemente del lenguaje. La inexistencia de un proceso de significación pre o paralingüístico descansa, pues, en la sólida unidad de los niveles constitutivos de la significación.

Sin embargo, habría que señalar que la conclusión de Baena resulta convincente, sólo a condición de que se omita cualquier consideración genética relativa a los procesos de significación que se dan en niños

que, en razón de su edad, aún no adquieren la lengua materna. Aunque podría también suponerse, como lo sugiere Bruner (1986), que los procesos de significación en bebés están determinados y enmarcados por contextos o formatos lingüísticos que imponen los padres en su relación constante y mediada por la lengua, con el niño.

Por otra parte, Baena postula de forma categórica la equivalencia entre las nociones de conocimiento y significación: "Llamamos **significación** -dice el propio Baena- al **conocimiento** de la realidad que hemos construido para nosotros, para orientarnos en el mundo y que manejamos en la comunicación" (1984, p. 25).

La igualación entre conocimiento y significación tiene, en verdad, una larga historia. En la inmensa mayoría de los estudios psicológicos sobre los procesos de memoria, desde Bartlett (1933) hasta Bransford & Johnson (en Mayer, 1983), se admite que la significación lingüística remite a una representación cognitiva del conocimiento que el sujeto dispone de su realidad (objetiva, natural y social, en términos de Baena). Dicho conocimiento se organiza, según Bartlett, en **esquemas lógicos**, o bien en **redes jerárquicas**, según Collins & Quillian (1972). Otros, como Schank & Abelson (1987), proponen **scripts** para representar el conocimiento del sujeto relativo a las secuencias de acción. Un modelo anterior, aunque no menos valioso y célebre, es el de las denominadas **redes semánticas**, propuesto por Rosch (1973) y por Norman, Rumelhart y el LNR Research Group (1975), a partir de los estudios del propio Bartlett.

Existe, no obstante, una diferencia radical entre las propuestas mencionadas y la formulación de Baena en torno a la relación significación-conocimiento. Las primeras no se pronuncian respecto a la existencia o inexistencia de la significación al margen del lenguaje. Contrariamente, la teoría semántico-comunicativa postula que "nadie podría imaginar una significación que existiera antes e independientemente del lenguaje" (Baena, 1984, p. 17). De lo anterior se concluye que si la significación es equivalente al conocimiento (como lo sugieren varias exposiciones de Baena) y no existe significación previa al lenguaje, entonces no es legítimo siquiera pensar en la posibilidad de un conocimiento previo al lenguaje.

La anterior conclusión, como es de suponerse, choca frontalmente con los descubrimientos de Piaget. Para éste, como señala Sinclair, "el conocimiento en un sentido más profundo, es decir, aquellas operaciones y conceptos que hacen posible absorber (léase: integrar) la información y encajarla en un **entramado significativo**, no se origina en el lenguaje" (1982, p. 222). Por el contrario, "existe una **lógica** de las coordinaciones de acciones más profunda que la lógica atribuida al lenguaje y muy anterior a la de las proposiciones en sentido estricto" (Piaget, 1985, p. 61).

En efecto, el estudio sistemático de la inteligencia sensorio-motriz ha permitido comprobar, no sólo la anterioridad cronológica y estructural de la lógica de las acciones respecto al pensamiento representacional, sino también respecto a la lógica implícita en el lenguaje. Ello sitúa a Piaget en una posición

diametralmente opuesta a la de lógicos positivistas como Carnap, quien argumenta vehementemente en favor de la posibilidad de acceder a la verdad lógica a través del lenguaje y no de ningún otro "medio".

Para Piaget, el lenguaje es, a lo sumo, una condición necesaria para el perfeccionamiento de las operaciones lógico-matemáticas, pero no una condición suficiente para su formación. Lo que posibilita la construcción de las estructuras cognitivas es la coordinación progresiva de las acciones sensoriomotrices en esquemas orientados hacia una finalidad específica. Sobraría aquí citar en apoyo de los descubrimientos piagetianos, las experiencias de Inhelder (1985) con niños sordos y ciegos, en las que se encontró un claro retardo de los segundos en la construcción de las estructuras lógicas elementales, y un desempeño relativamente normal de los primeros en las pruebas clásicas de conservación, seriación, correspondencia y clasificación.

Así, pues, es, a mi juicio, apresurado equiparar conocimiento y significación, máxime cuando se elimina, sin previo estudio, la posibilidad de hallar en el período sensoriomotriz los orígenes de la significación, entendida como "el conocimiento de la realidad que hemos construido para nosotros, para orientarnos en el mundo" (Baena, 1984, p.25).

Pienso que la dificultad de la teoría semántico-comunicativa baeniana al respecto tiene su origen en la manifiesta y generalizada indistinción en el uso de las nociones de lenguaje y lengua. Afirmar, por ejemplo, que el **lenguaje** es sonido, echa por tierra las posibilidades investigativas de la semiología, en

relación con los lenguajes no verbales e, incluso, con el estudio de la escritura. El uso indiscriminado de las nociones de lengua y lenguaje limita, por lo demás, la existencia del proceso de significación al ámbito de la lengua, sin generalizarlo al del lenguaje (adoptando la definición de lengua y lenguaje proporcionada por Saussure).

Puede sí admitirse, conforme con la teoría genética constructivista de Piaget, que la significación no es, en ningún caso, anterior a los primeros indicios -reconocibles a la altura del III estadio de la inteligencia sensoriomotriz- de la **función simbólica**, entendida como la capacidad de que dispone el niño para distinguir significantes y significados, y ligar los primeros, por asimilación de reconocimiento, a esquemas de conocimiento en los que encuentran su sentido. "Asimilar un cuadro sensorial, o un objeto, ya sea por asimilación simple, reconocimiento o extensión generalizadora -escribe Piaget al respectos insertarlo en un sistema de esquemas, o dicho de otra forma, atribuirle una **significación**" (Piaget, 1969, p. 142).

"El significado -dice Sinclair- implica un conocimiento" (1982, p. 226). De la misma forma, el conocimiento implica un significado. Empero, el feliz matrimonio entre esas dos problemáticas nociones fracasa en el momento en que se limita su validez al ámbito, no del **lenguaje**, sino de la **lengua** -como lo hace Baena en sus artículos de divulgación científica. Repito: los descubrimientos piagetianos concernientes a la génesis del conocimiento permiten concluir, con una certeza próxima a la evidencia, que el conocimiento y el proceso de

significación son anteriores a la adquisición de la **lengua** y, al mismo tiempo, contemporáneos de la progresiva construcción de la **función simbólica**.

Naturalmente, lo anterior no significa que la adquisición de la lengua no represente un hito, difícilmente superable, en el proceso de conocimiento del sujeto. Como sugiere Oleron (1985), una vez inscrito el niño en el pensamiento representacional, no podrá concebir la realidad al margen de los significantes que emplea para nominarla. La utilización de los recursos formales y léxicos de la lengua trae consigo la interiorización, igualmente irreversible, de significaciones socio-culturales (Vigotsky, 1979).

Ahora bien, podría obviarse la crítica al modelo baeniano aduciendo que la definición de significación adoptada por Baena es, como se dijo más arriba, restrictiva de la lengua y que implica necesariamente una representación conceptual, una configuración lógica y una configuración ideológica. En tal caso, la equivalencia entre conocimiento y significación sería aún más inadmisibles, desde el punto de vista de la psicología. Veamos por qué.

Piaget, para no hablar de otros psicólogos y epistemólogos constructivistas (como Pascual-Leone, Strauss y Mounoud), plantea, como es sabido, tres modalidades de conocimiento: el **conocimiento físico**, el **lógico-matemático** y el **social**. El primero procede de "la abstracción simple que consiste en disociar de otras la propiedad recientemente descubierta en el objeto, descuidando las restantes no pertinentes" (Piaget, 1979, p.178). Por su parte, el conocimiento lógico-matemático

no versa sobre los objetos y sus atributos, sino sobre las relaciones que establecen los objetos entre sí. Por tanto, se deriva de las acciones de transformación (manipulativas o interiorizadas) que el sujeto realiza sobre los objetos. Finalmente, el conocimiento social consiste en la apropiación progresiva, por parte del sujeto, del saber colectivo, cotidiano o científico, patrimonio de la cultura en la que se inscribe el sujeto y que es, fundamentalmente transmitido por intermedio del lenguaje.

Cada uno de los tres tipos de conocimiento, conforme con la teoría semántico-comunicativa, y en razón de la equivalencia conocimiento-significación, integraría una representación conceptual, una configuración lógica y una ideológica. Pero con muchísima dificultad, y acaso acudiendo a soluciones más bien retóricas que de otra clase, podría asignársele al conocimiento lógico-matemático del niño una configuración ideológica, o al conocimiento social, una configuración lógica en el más estricto de los sentidos.

En efecto, la construcción de las estructuras lógico-matemáticas es un proceso invariante en su orden, cuya universalidad trasciende las circunstancias socio-culturales e históricas. "Estas estructuras cognitivas -escribe Sinclair a propósito- son universales en su forma, más no en su contenido, y todos los seres humanos, independientemente de su medio físico y cultural, las adquieren en el mismo orden cronológico y de un modo similar. Durante muchos años de trabajo experimental y teórico, se ha reunido una considerable cantidad de resultados sobre el modo en que se

construyen estas estructuras cognitivas, así como sobre su universalidad" (1982, p.222).

Un defensor de la teoría baeniana bien podría replicar: "Está usted confundiendo todo. Al nombrar los tres tipos de conocimiento propuestos por Piaget, está sin mayor lógica asimilándolos a la configuración semántica global, siendo que el conocimiento físico podría equivaler a la práctica empírica, el lógico-matemático a la práctica teórica y el social, a la práctica comunicativa". En tal caso, habría que dirimir el malentendido semántico respecto a lo que significa "conocimiento". De hecho, la propuesta de Baena no especifica que debe entenderse por conocimiento, aunque las reiterativas menciones a Piaget sugieren la adopción implícita de la definición que este último propone. Por lo tanto, si cabe decir que la significación es conocimiento, en la acepción piagetiana del término, habría que transigir con la idea de que las modalidades de conocimiento mencionadas son, a su vez, modalidades de significación, aunque no incluyan, de manera necesaria, los niveles estipulados en la teoría semántico-comunicativa.

La teoría semántico-comunicativa concibe la configuración lógica como un resultante del proceso de integrar, en un esquema lógico, representaciones provenientes de la práctica empírica, de donde se deriva que la configuración lógica es un nivel jerárquicamente superior, en el proceso de construcción de la significación, al nivel de la representación conceptual.

Sin embargo, en el seno de la teoría piagetiana no podría admitirse un ordenamiento jerárquico de las modalidades de conocimiento,

sino más bien un deslinde de sus competencias respectivas. El conocimiento físico no es ni más ni menos simple que el lógico-matemático o el social. Ninguno es, en sentido estricto, materia prima del otro.

Así, pues, en nombre del constructivismo genético piagetiano puede formularse una seria crítica a la decisión semántico-comunicativa de "reducir" el conocimiento a la significación lingüística y esta última al primero. Es verdad, repito, parafraseando a Sinclair, que el conocimiento implica una significación y que la significación implica un conocimiento. Pero no puede confundirse, en aras de validar su jerarquía, la **significación lingüística con otras modalidades de significación**, cuya existencia, **independiente y previa** a la adquisición de la **lengua**, es testimoniada por la lógica de las acciones que el niño construye en el curso de sus dos primeros años de vida.

El hecho de que el modelo de Baena y la teoría de Piaget diverjan en este punto nada marginal del conocimiento y la significación, no implica desconocer la instancia genuinamente **constructiva** de ambas posiciones. En efecto, tanto Piaget como Baena han criticado insistentemente y agudamente el apresuramiento explicativo de pensadores como Chomsky, quien, para contrarrestar la seducción empírica del conductismo, propone, sin evidencia alguna, un origen innato del lenguaje. El innatismo podría ser, en efecto, la alternativa contestataria más adecuada frente a las pseudo-explicaciones conductistas, pero a condición de despachar, sin previo examen, soluciones más plausibles como el **constructivismo**, que explica la adquisición del lenguaje

en términos de la actividad del sujeto y de la incidencia de los contextos socio-culturales y comunicativos de interacción.

3. PRÁCTICA EMPÍRICA, PRÁCTICA TEÓRICA Y PENSAMIENTO

Las nociones de práctica empírica, práctica teórica, representación conceptual y configuración lógica tienen una importancia central en el modelo semántico-comunicativo que explica la construcción de los primeros niveles de la significación lingüística. De manera harto simplificada, podría decirse que la práctica empírica asegura el establecimiento, en el marco de una representación conceptual, de la **referencia** a la que remiten las expresiones lingüísticas.

La práctica empírica es, pues, la encargada de ligar los enunciados a la realidad, otorgándoles una representación que, en lo sucesivo, funcionará como referencia. Por ejemplo, las categorías de agente, paciente y circunstancia pertenecen a la representación conceptual y, según Baena, se derivan de una práctica empírica inmediata. Dicho planteamiento es, nuevamente, susceptible de crítica a la luz de los descubrimientos psicológicos, en general, y piagetianos, en particular.

¿Hasta qué punto puede admitirse que la identificación del agente de un evento por parte del sujeto es una operación cognitiva "empírica" o "directa"? ¿Hasta qué punto la "representación" que un sujeto se forma de un evento de la realidad es un "fenómeno" desprovisto de un

entramado teórico o lógico? O lo que es igual, ¿es posible distinguir de manera precisa y válida, no tanto la representación conceptual de la configuración lógica en el lenguaje, sino la práctica empírica de la práctica teórica? Los anteriores son interrogantes de cuidado y, desde luego, sujetos a debate. Sin embargo, la teoría de Piaget podría eventualmente aportar algunos elementos encaminados a su solución.

Voy a permitirme citar una observación realizada por Piaget en el transcurso de su estudio sobre el nacimiento de la inteligencia:

A los 0;3 (23), Laurent se apodera del cordón que une la capota con un muñeco de goma y lo sacude inmediatamente. Este ademán, simple asimilación del cordón que ha visto al sistema habitual, tiene, naturalmente, por efecto mover la capota y los sonajeros sujetos a ella. Laurent, que no parecía esperar este resultado, lo considera con creciente interés y aumenta el vigor de sus sacudidas, esta vez claramente para prolongar el espectáculo (Piaget, 1969, p.123).

La observación intenta ilustrar el estado de la inteligencia sensorio-motriz a los tres meses de edad. El niño ha partido, en su proceso de conocimiento de la realidad, del ejercicio funcional en vacío de los reflejos (estadio I), para luego generalizar su aplicación a objetos distintos a los inicialmente considerados, constituyendo así esquemas simples de acción que permiten integrar un número creciente de cuadros perceptivos y objetos a los esquemas ya establecidos, por medio de la asimilación de generalización

(estadio II). Inicialmente, la actividad del niño se limita al puro "ejercicio funcional" de los reflejos y los esquemas simples de acción. Por ello, y en virtud de las sucesivas asimilaciones y acomodaciones, las acciones del bebé son cada vez más adaptadas a las condiciones de realidad en las que se encuentra. Sin embargo, a la altura del tercer estadio, caracterizado por las denominadas reacciones circulares secundarias, el interés del niño se centra, ya no en la acción por la acción, sino en los efectos de la acción misma sobre los objetos.

La conexión que progresivamente irá estableciendo entre las modalidades de su acción y sus resultantes en la realidad es, por así decirlo, un descubrimiento significativo, máxime cuando conlleva el inicio de las conductas llamadas intencionales y de la diferenciación entre los medios y los fines.

El evento descrito por Piaget podría ser caracterizado, conforme la categorización propuesta por Chafe y Baena, como una acción-proceso (XWYZ...). En efecto, el

sujeto ejecuta una acción que desencadena, a su vez, un proceso correspondiente en el objeto. Sin embargo, la conexión existente entre la acción del niño y el proceso desencadenado en el objeto no es, en modo alguno, evidente. Dicho de otra manera, no es empírica (por evidente que pueda parecerle a los adultos). El niño ha de enfrentarse al evento de acción-proceso como si estuviese frente a un enigma; enigma cuya solución lo convoca a situarse en la posición de agente y a situar al objeto como paciente de su acción.

Esquemáticamente podría decirse que en un comienzo, la actividad del sujeto carece de relación para el propio sujeto con los efectos que provoca en los objetos de la realidad, de tal forma que sus acciones y las "acciones" del objeto, aún en el caso de los eventos de acción-proceso, son acciones enteramente independientes. Halar el cordón, en el caso de la observación considerada, es, pues, una acción independiente del movimiento de la capota:

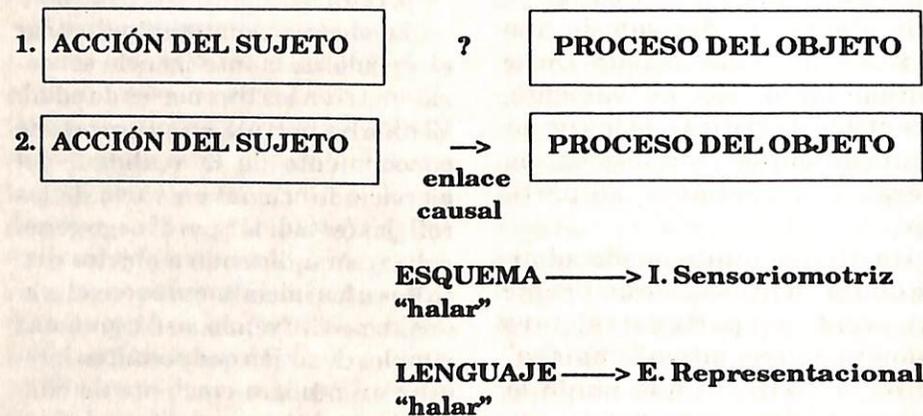


Diagrama # 2

Como se indica en el diagrama anterior, aquello que permite ligar la acción y el proceso e integrarlos en un mismo evento es, en el curso de la inteligencia sensorio-motriz, un **esquema de acción**, capaz de asimilar, a través de una muy incipiente relación de causalidad, la acción-sujeto y el proceso-objeto a una misma secuencia de conducta. En el caso de las estructuras representacionales, es decir del lenguaje, la operación articulante es el verbo...la palabra.

Los esquemas de acción, en tanto que anticipaciones sensoriomotrices de las posteriores estructuras de pensamiento, son condición **sine qua non** para la identificación de los constituyentes de los eventos nombrados, a su vez, por el lenguaje; a saber: el agente, el paciente y las circunstancias. Bruner dice al respecto:

No es el lenguaje solamente donde el niño hace distinciones tales como las que se establecen entre específico y no-específico, entre estados y procesos, entre actos "puntuales" y actos recurrentes, entre acciones causales y no causales. Estas distinciones abstractas toman impresionante velocidad con la adquisición del lenguaje, y tienen analogías con la forma que posee el niño de ordenar su mundo de experiencia. El lenguaje servirá para especificar, amplificar y expandir algunas distinciones que el niño ya tiene respecto al mundo. Pero estas distinciones ya están presentes, aún sin el lenguaje (Bruner, 1986, p. 31).

En consecuencia, no se comprende cómo las nociones de agente y paciente, entre otras, puedan ser fruto de una práctica "empírica"

que prescinda de operaciones intelectuales o teóricas (según la terminología de Baena).

Como se sabe, uno de los postulados del empirismo, en relación con el conocimiento, es que este último no requiere de ningún antecedente estructural cognitivo para que se produzca. La tristemente célebre **tabula rasa** es la más legítima y fidedigna ilustración de dicha teoría. Contrariamente, Piaget piensa -y esto hay que tomarlo como uno de sus principales postulados- que "ningún comportamiento, incluso nuevo para el individuo, constituye un comienzo absoluto" (Piaget, 1979, p. 170). Aquello que antecede al comportamiento nuevo es un esquema, o un esbozo de esquema, o una estructura de pensamiento capaz de asimilar los objetos y los eventos de la realidad en una totalidad previamente establecida y organizada. O lo que es igual, una estructura, por rudimentaria que sea, capaz de asignar al dato empírico una categoría intelectual, entendiéndolo intelectual como un atributo de la inteligencia, sea esta representacional o sensoriomotora, y no como un atributo del pensamiento.

De esta manera, la actividad representacional, ubicada en el nivel más bajo de la construcción de la significación, deja de ser una actividad trivial, una mera "interiorización" de lo exterior o una transformación directa de los procesos perceptivos en fenómenos psíquicos.

Según parece, las anteriores consideraciones cuestionan parcialmente la validez de la definición de práctica teórica dada por Baena. "La experiencia teórica -dice él-, como operación que se realiza sobre

una realidad representada, incorpora en los enunciados un contenido lógico, reflejo de las operaciones del pensamiento humano" (Baena, 1989, p. 2). Si nos acogemos a dicha definición habría que hacerla extensiva, también, a la práctica empírica, pues en esta también se verifica la incorporación de un contenido lógico (la lógica de las acciones) a una realidad representada (en el caso considerado, al margen de la lengua).

Así como debe interrogarse al modelo semántico-comunicativo por su concepto de conocimiento, debe pedírsele precisión respecto a lo que entiende por lógica.

Es verdad que la práctica teórica desemboca en una configuración lógica, esto es, en una "estructura que codifica el contenido proposicional, constituido por un contenido de realidad y un valor de verdad" (Baena, 1984, p. 26). Pero resulta desobligante con el proceso "empírico" o "representacional", definir la práctica teórica como "el proceso de enriquecimiento conceptual de la representación empírica", cuando se sabe que la construcción de la misma representación empírica supone la participación necesaria de las estructuras intelectuales (repetimos, sean representacionales o sensoriomotrices) y por tanto, de los procesos lógicos de la inteligencia.

La dificultad presente en el modelo semántico-comunicativo baeniano parecería responder, nuevamente, a la imprecisión con que se definen algunas nociones meollares. Tal es el caso de la noción de **pensamiento**, en sus relaciones con el **conocimiento** y la **significación** lingüística.

Por una parte, se emplean

indiscriminadamente los conceptos de pensamiento y conocimiento: "Identificar pensamiento con **significación** es lo que nos permite postular como definición de lo semántico lo que les mencioné en un principio: una lengua en su situación semántica contiene un reflejo del conocimiento que sus hablantes tienen de la realidad objetiva, natural y social y que manejan como **significación** en la comunicación" (Baena, 1984, p. 48).

Sin duda que conocimiento no es lo mismo que pensamiento. El conocimiento es un proceso de adaptación a la realidad, que puede ser representacional o no, y que implica, de manera necesaria, una progresiva adecuación de las estructuras de la inteligencia a las estructuras de la realidad. Por el contrario, el pensamiento podría definirse como un procesamiento de información fundamentalmente psíquico o cognitivo, que no está sometido necesariamente a la exigencia de veracidad.

Tampoco es legítimo equiparar pensamiento con pensamiento lógico. Al cabo, todo depende de la posición teórica que como investigador uno asuma. De hecho, en la psicología, las posiciones respecto a la naturaleza del pensamiento son variadísimas (aunque todas admiten que se trata de un proceso **representacional**). El pensamiento se ha definido (Mayer, 1983) como aprendizaje por refuerzo, como reestructuración de problemas, como representación de problemas, como verificación de hipótesis, como deducción de conclusiones lógicas, como búsqueda de una vía de solución, como una serie de operaciones mentales, como un esfuerzo en pos del significado, como búsqueda en la

memoria semántica, etc.

Sería, pues, indispensable abordar primero, con cierto detalle, la problemática teórica del pensamiento, desde la psicología, para luego establecer sus relaciones con la denominada práctica teórica. Pero definiciones tan esquemáticas como la de Piaget (pensar es asignar una categoría intelectual al dato empírico) o la de Ducrot (pensamiento es lo que permite derivar "alguien vino" a partir de "¿quién vino?"), más que contribuir a la clarificación de una noción tan compleja como práctica teórica, obstaculizan su formulación.

Baena repite con insistencia cómo la práctica teórica permite acceder a nociones tales como las de clase, número, orden, etc., que no se derivan del conocimiento de los objetos mismos, sino de la "reflexión" sobre las transformaciones que el sujeto ejecuta sobre ellos. No obstante ser enteramente válida su formulación, nuevamente, resulta estrecha, puesto que, como he venido señalando, restringe el alcance de algo tan amplio como el pensamiento a sólo uno de sus aspectos; a saber, el pensamiento lógico-matemático o deductivo (para el caso de la definición de Ducrot).

Además, su adhesión a posiciones tan infundadas como la de Mausner resulta sorprendente: "No existen -dice Mausner- un pensamiento y un lenguaje como dos operaciones intelectuales diferentes" (en Baena, 1984, p. 51). El hecho de que, tanto el lenguaje como el pensamiento, sean fenómenos representacionales y simbólicos (según la terminología de Piaget; cf. función simbólica), no autoriza a que se los indistinga. Una afirmación

como la de Mausner puede fácilmente, ser rebatida a partir de los descubrimientos basados en estudios experimentales sobre la resolución de problemas y sobre la relación entre lenguaje y estructuras operativas.

4. PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN: LA TEORÍA SEMÁNTICO-COMUNICATIVA Y LA CIENCIA COGNITIVA.

Las anteriores críticas al modelo semántico-comunicativo de Baena, más que echar por la borda su teoría (¡faltaba más!), abren, me parece, perspectivas de investigación en el interior mismo del paradigma semántico. Desearía, muy sucintamente, dejar constancia de algunas de ellas.

En primera instancia, quisiera mencionar la posibilidad de analizar en detalle la manera como la inteligencia sensorio-motora se constituye en una anticipación de los procesos y los niveles de significación ulteriores. Las observaciones de Piaget en: "El Nacimiento de la Inteligencia" y "La Construcción de lo Real en el Niño", relativas a la progresiva distinción entre medios y fines, así como a la consolidación de la conducta intencional, eventualmente podrían ser consideradas como testimonios de la anticipación y del origen mismo, a nivel de la acción, de la estructura de la representación conceptual, entendida como la puesta en relación, en el interior de un evento, de un agente y un paciente en circunstancias particulares.

Más específicamente, cabría estudiar en qué sentido preciso la invariante funcional cognitiva de la **asimilación** puede considerarse, nuevamente, como una anticipación sensorio-motora del proceso de significación lingüística. Si se define la asimilación, como lo hace Piaget, como la "inserción de elementos sensorio-motores a una nueva totalidad ya organizada que constituye precisamente el esquema de asimilación" (Piaget, 1969, p.102), podría restablecerse la prehistoria de la significación lingüística, cuando menos en lo que respecta a sus niveles representacional y lógico. En cualquier caso, sería indispensable realizar una lectura de la obra de Piaget (y posteriormente, de la de los post-piagetianos) en la dirección de la significación.

Tengo la impresión de que un re-examen crítico de los conceptos psicológicos empleados en el modelo semántico-comunicativo de Baena (pensamiento, representación, concepto, etc.) permitiría replantear, con mayor profundidad y dificultad, la manera como se conceptualizan la relaciones pensamiento-lenguaje y conocimiento-significación.

Aún admitiéndose el carácter estructurante del lenguaje humano y la imposibilidad del hombre de escapar al orden simbólico que lo nombra, instituye y significa, el debate sobre la anterioridad ontogenética de la **acción** o del **lenguaje** en relación con el pensamiento y la significación, continúa abierto.

Indudablemente, retomar, con mayor detenimiento, todas estas oscuras y densas problemáticas, otorgaría al modelo semántico-comunicativo una mayor fortaleza

probatoria y, por ende, contribuiría a incrementar la claridad y economía de sus postulados.

BIBLIOGRAFÍA

BAENA, L.A. "El Lenguaje en relación con sus funciones esenciales en el proceso de adquisición del conocimiento y en el proceso de la comunicación", material mimeografiado, Universidad del Valle, Cali, 1984.

_____. "Transacciones", *Lenguaje*, 16, Universidad del Valle, Cali, Junio, 1987.

_____. "Lenguaje: Comunicación y Significación", *Lenguaje*, 16, Universidad del Valle, Cali, Junio, 1987.

BARTLETT, F.C. "Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology", Cambridge University Press, London, 1932.

BRUNER, J. "El habla del Niño", Paidós, Barcelona, 1986.

INHELDER, B. "Observaciones acerca de los aspectos operativos y figurativos del pensamiento en niños disfásicos", EN: *Introducción a la Psicolingüística*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1985.

MAYER, R. "Thinking, Problem Solving, Cognition", W.H. Freeman & Co., New York, 1983

NORMAN, D.A.; RUMELHART, D.E.; LNR RESEARCH GROUP, "Explorations in Cognition", Freeman, San Francisco, 1975.

PIAGET, J. "El Lenguaje y las Operaciones Intelectuales", EN: *Introducción a la Psicolingüística*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1985.

_____. "El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño", Aguilar, Madrid, 1969.

_____. "El Punto de vista de Piaget", EN: *Lecturas de Psicología del Niño*, Juan Delval, I, Alianza Editorial, Madrid, 1979.

OLERON, P. "Los Hábitos Verbales", EN: *Introducción a la Psicolingüística*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1985.

OVIEDO, T.N. "La 'Perspectiva' en la Gramática", *Lenguaje*, 13, Universidad del Valle, Cali, Julio 1982.

ROSCH, E.H. "On the Internal Structure of Perceptual and Semantic Categories", EN: *Cognitive Development and Acquisition of Language*, T.Moore (comp.), Academic Press, New York, 1973.

SEARLE, J. "Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language",

Cambridge University Press, London, 1969.

SINCLAIR, H. "El Papel de las Estructuras Cognitivas en la Adquisición del Lenguaje", EN: *Fundamentos del Desarrollo del Lenguaje*, de Erich Lenneberg, Alianza Editorial, México, 1982.

SCHANK, R.C.; ABELSON, R.P. "Guiones, Planes, Metas y Entendimiento", Paidós, Barcelona, 1987.

VIGOTSKY, L. "Pensamiento y Lenguaje", La Pléyade, Buenos Aires, 1979.

