

ARTÍCULOS

*Acerca de la competencia comunicativa**

POR

D. H. HYMES

TRADUCIDO POR
JUAN GÓMEZ BERNAL

Departamento de Lingüística
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Este artículo representa un hito en el desarrollo de la lingüística. En él se plantea que la abstracción propuesta por Chomsky de un hablante oyente ideal en una comunidad lingüística homogénea como objeto de estudio de la lingüística deja por fuera factores socio-culturales esenciales del fenómeno del lenguaje que son vitales para la comprensión teórica y la aplicación práctica de la lingüística. Se objeta la disyuntiva chomskiana de competencia y actuación y se propone el concepto de competencia comunicativa, la cual es dinámica y diferencial. El argumento central es que la vida social afecta no sólo la actuación externa, sino también la competencia interna. Por lo tanto, los factores sociales deben ser incluidos dentro de la concepción del fenómeno del lenguaje. Se plantean cuatro criterios sociolingüísticos para la definición de la competencia comunicativa.

Palabras claves: competencia comunicativa, teoría lingüística, sociolingüística, adecuación lingüística.

* Traducción del original en Pride and Holmes (eds.) (1972), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin (págs. 269-293).

I

Este artículo es teórico. Una connotación de “teórico” es “programático”; otra connotación es la relacionada con lo poco que se sabe de la materia para poder decir algo práctico. Ambas connotaciones pueden aplicarse a este intento de contribuir al estudio de “los problemas del lenguaje en niños retrasados”. Sin embargo, el trabajo práctico debe mantener un ojo puesto en el estado actual de la teoría, ya que puede ser guiado o desviado, animado o desanimado por éste.

Aún más, el desarrollo del lenguaje en los niños representa, en el momento actual, un factor particularmente pertinente para la teoría. El tema fundamental de este artículo es el de la convergencia de los problemas prácticos y teóricos.

No es que exista un marco de la teoría lingüística al que la investigación práctica pueda recurrir para aplicar esos principios en forma inmediata, sino que se trata más bien de que el trabajo que es motivado por necesidades prácticas pueda ayudar a la construcción de la teoría que necesitamos. Los programas para cambiar la situación lingüística de los niños son, en gran medida, un intento de aplicación de una ciencia básica que aún no existe. Para demostrar que esto es así, haré un análisis del estado actual de la teoría lingüística.

Consideremos primero una declaración reciente, una declaración que ha explicitado y precisado el supuesto que constituye la base de la lingüística moderna (Chomsky, 1965, pág. 3):

La teoría lingüística tiene que ver esencialmente con un hablante oyente ideal, en una comunidad lingüística completamente homogénea, que conoce su lengua perfectamente y que no es afectado por condiciones gramaticalmente irrelevantes tales como limitaciones de la memoria, distracciones, cambios de atención e interés, y errores (fortuitos o característicos) al hacer su aplicación del conocimiento del lenguaje en la actuación real.

Desde el punto de vista de los niños a los que tratamos de ayudar y comprender, una afirmación de esta índole puede parecer casi una declaración de irrelevancia. Todas las dificultades confrontadas por los niños, y por nosotros mismos, parecen haber sido desconocidas.

Una respuesta a una indicación tal del estado de la teoría lingüística podría ser el ignorar la teoría fundamental y escoger entre sus productos. Después de todo, los modelos de estructura del lenguaje pueden ser útiles en formas que no habían sido previstas por sus autores. Algunos lingüistas (Labov, Rosenbaum, Gleitman) utilizan la gramática generativa transformacional para estudiar algunas de las formas en las que las comunidades lingüísticas no son homogéneas, y en las cuales el conocimiento del lenguaje de los hablantes oyentes muestra diferencias muy marcadas. Entonces, tal vez se debería simplemente desconocer la definición que la lingüística nos da del campo de la teoría “lingüística”. Se podrían señalar varios modelos de lenguaje utilizables: Trager-Smith-Joos, tagmémica, estratificacional, generativa transformacional (en sus variantes MIT, Pensilvania, Harvard y otras) y, en Inglaterra, “estructura sistémi-

ca" (Halliday y otros). Se podría anotar también que cada uno de los enfoques mencionados es utilizado por lingüistas muy reputados para sus análisis del inglés, y que es lamentable que los lingüistas no concuerden en esos análisis. Finalmente, se podría decir que hay que escoger cuidadosamente de acuerdo con los problemas propios y con la situación local, dejando a los gramáticos que se entiendan con sus proyectos.

Pero hacer lo anterior sería un error, por dos razones: por una parte, la clase de perspectiva teórica arriba mencionada es relevante en varios sentidos que sería importante tener siempre presentes; y por otra, hay mucha información y muchos problemas lingüísticos que serían dejados fuera del dominio de la teoría, si una concepción tan limitada de la teoría lingüística fuese aceptada sin discusión.

La relevancia especial de la perspectiva teórica se expresa por medio de su anécdota representativa (para utilizar el término de Kenneth Burke), es decir, por la imagen que nos coloca ante los ojos: la de un niño nacido con la habilidad para dominar cualquier lengua con una facilidad y velocidad casi maravillosas; un niño que no es formado únicamente por condicionamiento y refuerzo, sino que participa activamente al hacer la interpretación teórica inconsciente del habla que encuentra en su camino, de tal forma que, en unos pocos años y con una experiencia finita, se convierte en el maestro de una habilidad infinita: la de producir y entender en principio todas y cada una de las oraciones gramaticales de su lengua. La imagen (o perspectiva teórica) expresa la igualdad esencial que, como seres humanos, poseen los niños. Esta imagen es noble en el sentido en que puede inspirar la creencia de que aun las condiciones más desalentadoras pueden ser cambiadas. Es también un arma indispensable contra aquellos puntos de vista que explicarían las diferencias comunicativas entre grupos de niños como algo inherente o tal vez racial.

Las limitaciones de la perspectiva aparecen cuando la imagen de ese niño desarrollado, que domina su lengua y la habla con fluidez, es comparada con el niño real en nuestras escuelas. La teoría debe entonces parecer, si bien no irrelevante, sí como una doctrina conmovedora. Conmovedora, debido a la diferencia entre lo que uno imagina y lo que uno ve, y también porque esa teoría tan poderosa dentro de su dominio no puede, en sus términos, hacer frente a la diferencia. El enfrentamiento con la realidad de los niños como seres que se comunican requiere una teoría dentro de la cual los factores socioculturales jueguen un papel explícito y constitutivo; factores éstos que hasta ahora no han sido considerados.

Para la perspectiva asociada con la gramática generativa transformacional, el mundo de la teoría lingüística está dividido en dos partes: **competencia lingüística** y **actuación lingüística**. Por competencia lingüística se entiende el conocimiento tácito de la estructura de la lengua, es decir, el conocimiento comúnmente no consciente y sobre el cual no es posible dar informaciones espontáneas, pero que está necesariamente implícito en lo que el hablante oyente (ideal) puede expresar. Entonces, la principal tarea de la teoría es hacer explícito ese conocimiento, especialmente en lo relacionado con la estructura innata de la cual depende. Es en términos de un conocimiento tal que se puede producir y comprender un número infinito de oraciones, así como también el que se pueda decir de la lengua que es "creativa" o **energeia**. Por actuación lingüística se

entiende, en una forma más explícita, la parte relacionada con los procesos generalmente conocidos como codificación y decodificación.

Haciendo abstracción de los factores socioculturales que podrían entrar en su descripción, una teoría tal de la competencia nos propone objetos ideales. La adquisición de la competencia es también considerada como un proceso esencialmente independiente de los factores socioculturales, que requeriría únicamente la presencia de una lengua apropiada en el medio en el que el niño se desarrolla. La teoría de la actuación es la única que podría tener un contenido sociocultural específico; pero cuando es comparada con una teoría del uso del lenguaje, vemos que está relacionada esencialmente con subproductos psicológicos del análisis gramatical y no con la interacción social. En cuanto a lo relacionado con el papel constitutivo de los factores socioculturales en la adquisición o conducta de la actuación, la actitud parece ser bastante negativa, ya que poco o nada es dicho, y si algo fuese dicho, se haría en términos despectivos . . . Es verdad que algunos aspectos de la actuación son considerados como si poseyesen un papel constructivo (ejemplo: las reglas cíclicas que ayudan a acentuar correctamente las oraciones), pero si recordamos el pasaje citado al comienzo de este artículo y si revisamos las ilustraciones de los fenómenos de la actuación en el capítulo del que proviene la cita, veremos que la nota acentuada persistentemente es aquella de la limitación, cuando no la de inhabilidad. Cuando se introduce la noción de actuación como "el uso real del lenguaje en situaciones concretas" inmediatamente se afirma que la actuación podría reflejar la competencia, pero únicamente bajo la idealización mencionada, lo que no podría hacerse en situaciones reales. "Al considerar una muestra de habla natural hallaremos en ésta numerosos comienzos falsos, desviaciones de las reglas, cambios de plan a mitad de curso, etc.". Se habla también de las informaciones lingüísticas primarias como "de cualidad bastante degenerada" (Chomsky, 1965, pág. 41), o aún más, de la actuación lingüística como "adulteración" de la competencia ideal (Katz, 1967, pág. 144). Mientras la actuación sea considerada por la teoría como una especie de categoría residual, su connotación más notoria será naturalmente la de una manifestación imperfecta del sistema subyacente.

No creo que el fracaso en proveer un lugar explícito para los factores socioculturales dentro de la teoría sea accidental. La restricción de la competencia a las nociones de comunidad homogénea, conocimiento perfecto e independencia de los factores socioculturales, no nos parece simplemente un supuesto tendiente a la simplificación de la teoría, la clase de simplificación que cualquier teoría científica tiene que hacer. Si así fuese, entonces, alguna advertencia en ese sentido debería haberse hecho; así como también podría haberse mencionado la necesidad de incluir la dimensión sociocultural, y a la vez, se hubiera debido sugerir la naturaleza de una inclusión tal. Tampoco nos parece que la asociación predominante de la actuación con la noción de imperfección sea accidental. Ciertamente, cualquier muestra de habla es una indicación imperfecta del conocimiento que la sustenta. Para los usuarios que comparten ese conocimiento, esta aseveración podría ser considerada como eficaz. Y si uno utiliza sus intuiciones en lo relativo al habla, así como también a la gramática, se puede observar que lo que para la gramática es imperfecto o desconocido, podría ser la ingeniosa consumación de un acto social (Garfinkel, en imprenta), o ejemplos de la

evidencia espontánea relacionada con la solución de problemas y con el pensamiento conceptual (John, 1967, pág. 5). Estos aspectos podrían ser reconocidos aunque no fuesen considerados por la teoría.

Debido a la ausencia de un espacio para los factores socioculturales y a la vinculación de actuación con imperfección, se revela un aspecto ideológico de la perspectiva teórica. Es, si así puede decirse, un punto de vista edénico. La vida humana parece estar dividida entre la competencia gramatical, una especie de poder ideal derivado innatamente, y la actuación, una exigencia que se asemejaría más bien al morder del fruto prohibido, que arroja al hablante oyente perfecto a un mundo imperfecto. De este mundo, en el que los significados se ganan con el sudor de la frente, y en el que la comunicación se realiza con dificultad (Bonhoffer, 1965, pág. 365), es muy poco lo que se dice. La imagen es la de un ser abstracto, aislado, casi un mecanismo cognoscitivo, sin ninguna motivación, y no, excepto incidentalmente, la de una persona en un mundo social.

Naturalmente, toda actitud teórica posee un aspecto ideológico, y ese aspecto en la teoría lingüística actual no es una invención propia. Una de las características principales de la lingüística moderna ha sido la de considerar la estructura en sí misma como el fin primario, y por consiguiente tiende a menospreciar el uso, sin renunciar a ninguna de las pretensiones en lo que concierne a la significación que es adjudicada a la lengua. (Contrastar con la antigüedad clásica, donde la estructura era considerada como un medio para el uso, y lo gramático estaba subordinado a lo retórico.) El resultado puede parecer feliz algunas veces. Por una parte, al limitar su interés a informaciones estructurables dadas e independientes, se puede gozar del prestigio de una ciencia avanzada; y, por otra parte, a pesar de igualar las dimensiones sociales del uso, se retiene el prestigio de estar tratando con algo fundamental para la vida humana.

En esta tónica, Chomsky no se equivoca al escribir que su concepción sobre los intereses de la teoría lingüística parece haber sido también la mantenida por los pioneros de la lingüística general moderna. Pero ciertamente, si la lingüística estructural moderna es bien intencionada, entonces uno de los mayores defectos ha sido el de definir el objeto de la lingüística en términos de lo que no es. En la lingüística de Saussure, en su interpretación generalizada, la **langue** era el terreno privilegiado de la estructura, y la **parole**, el reino residual de la variación (entre otras cosas). Chomsky asocia sus conceptos de competencia y actuación con las nociones saussurianas de **langue** y **parole**, pero considera sus conceptos como superiores, ya que van más allá de la concepción del lenguaje como un inventario sistemático de elementos, renovando así el concepto humboldtiano de procesos subyacentes. La concepción de Chomsky es superior no sólo en este respecto sino también en la terminología misma que introduce para marcar la diferencia. "Competencia" y "actuación" sugieren en forma más inmediata personas concretas, situaciones y acciones. En realidad, desde el punto de vista de la tradición clásica en lingüística estructural, el punto de vista teórico de Chomsky es a la vez su revitalización y su culminación, ya que lleva a la concretización el deseo de tratar en la práctica únicamente con lo que es interno en el lenguaje, haciendo ver que en teoría esa internalidad es de la máxima o más profunda significación humana. Nin-

guna teoría lingüística moderna ha hablado en forma más profunda de la estructura interna o de la signficación humana intrínseca.

Mientras esta revitalización florece, surgen a su alrededor los gérmenes de una concepción que podría sucederla antes del final del siglo. Si una sucesión tal ocurre, será porque, así como la teoría transformacional pudo absorber a sus predecesores y manipular relaciones estructurales que iban más allá del dominio de éstas, en la misma forma, nuevas relaciones, con un componente social innegable, se harán tan sobresalientes que requerirán una teoría más amplia para que pueda absorberlas y manipularlas. Regresaré a esta conjetura histórica al final de este artículo. Por ahora permítanme presentar algunas consideraciones que motivan una teoría más amplia. Empecemos entonces presentando una anécdota representativa adicional.

II

En contraposición al hablante-oyente ideal, tenemos aquí la presentación que hace Bloomfield de un joven menomini que conoció (1927, pág. 395):

White Thunder, un hombre en sus cuarenta, habla menos inglés que menomini y esa es una seria acusación, ya que su menomini es atroz. Su vocabulario es reducido, sus inflexiones son a veces bárbaras, y construye sus oraciones a partir de unos pocos modelos ya en desuso. Se puede decir que no habla ninguna lengua en forma aceptable. Su caso no deja de ser común entre hombres más jóvenes, así no hablen sino muy poco inglés.

Bloomfield llega a sugerir que lo común de este caso se debe, en forma algo indirecta, al impacto de la lengua conquistadora. En pocas palabras, hay en este caso una **competencia diferencial dentro de una comunidad lingüística heterogénea**, ambas modeladas sin duda por la aculturación. (La alternativa a un papel constitutivo del nuevo factor sociocultural es asumir que el menomini era también atroz antes del contacto. Aunque lo tomáramos seriamente, este supuesto implicaría aún factores socioculturales.) La vida social ha afectado no solamente la actuación exterior sino también la misma competencia interna.

Revisemos ahora algunas otras indicaciones de la necesidad de ir más allá de las nociones de competencia perfecta, comunidad lingüística homogénea e independencia de factores socioculturales.

En su excelente artículo revisando estudios recientes de las diferencias subculturales en el desarrollo del lenguaje en los Estados Unidos, Cazden (1968, pág. 190) escribe que una cosa es clara:

Los hallazgos pueden resumirse rápidamente: en todos los expedientes, en todos los estudios, los niños de un nivel socioeconómico más elevado, cualquiera que sea su definición, están más adelantados que los niños de un nivel socioeconómico más bajo.

Las diferencias revisadas por Cazden comprenden efectos capacitadores para los niños de un nivel más alto, así como efectos incapacitadores para los niños de niveles inferiores. Aún más, dadas las diferencias

subculturales en los patrones y propósitos del uso del lenguaje, los niños de un nivel inferior pueden en realidad ser superiores en aspectos de competencia comunicativa no observada o medida en las pruebas resumidas. Y entre los menomini no había únicamente jóvenes como White Thunder, sino también otros como aquella Red Cloud Woman, quien

... habla un menomini hermoso y altamente idiomático... (Y) habla ojibwa y potawatomi con fluidez... Lingüísticamente correspondería a una mujer americana muy educada que hablara, digamos, francés e italiano, además del mejor tipo culto de inglés idiomático (Bloomfield, 1927, pág. 394).

Hay tribus del nordeste amazónico entre las que el campo normal de la competencia lingüística está dado por el control de cuatro lenguas como mínimo. Para los miembros de estas tribus hay un momento durante la adolescencia cuando necesitan un dominio activo de esas lenguas, pero la formación del repertorio y el perfeccionamiento de la competencia es un proceso que les toma toda la vida. Aquí, como en casi todo el mundo, el hablante oyente ideal es multilingüe. (Aun en el caso de un monolingüe ideal se trata de un individuo que domina variedades funcionales dentro de una lengua).

En este sentido se debe anotar que los miembros de comunidades que dominan lenguas con fluidez, frecuentemente consideran esas lenguas, o variedades funcionales, como no idénticas en su adecuación comunicativa. No es solamente que una variedad sea obligatoria o preferida para algunos usos, y otra para otros (como es frecuente el caso, digamos, entre ocasiones públicas y relaciones personales). Tales intuiciones reflejan experiencia y autoevaluación en lo relacionado con lo que se puede hacer con una variedad dada. Esta especie de competencia diferencial no tiene ninguna relación con "retraso" o deficiencia en lo concerniente a los demás miembros normales de la comunidad. Todos ellos pueden hallar que el curdo es el medio por el que se pueden expresar la mayoría de cosas, pero que el árabe es el medio más apropiado para la religión. En el caso de los berberes, éstos pueden encontrar que el árabe es superior para todos los propósitos, excepto para las conversaciones domésticas en la intimidad (Ferguson, 1966).

La combinación de la diversidad al interior de una comunidad con la competencia diferencial hace obligatorio el hecho de que no se pueda tomar al pie de la letra la presencia de una lengua difundida, digamos español o inglés, dentro de una comunidad. Así como cuando se pone la glosa de una palabra nativa entre comillas, de la misma forma, y para no implicar que el significado de la palabra está considerado como identificado con exactitud, se debería colocar el nombre de la lengua entre comillas, hasta que su estatus en términos de competencia haya sido determinado. (Naturalmente, se necesita un conjunto de términos empíricamente probados y teóricamente motivados por medio de los cuales se puedan caracterizar las diferentes clases de competencia que se puedan encontrar.) En un caso extremo lo que cuenta como "inglés" en el repertorio de códigos de una comunidad puede ser únicamente un grupo de unas pocas formas fonológicamente marcadas (el iwan de Nueva Guinea). En general los casos constituyen un **continuum** tal vez una escala, que va desde las

variedades más restringidas hasta las menos restringidas, pero en alguna forma entrecruzada por la adaptación de los mismos materiales "inglés" heredados a los diferentes objetivos y necesidades. Un lingüista que analiza los datos de una comunidad partiendo del supuesto de que "una vez inglés, siempre inglés" podría fallar y dar una mala representación, por intermedio de su gramática, de lo que es la competencia real.

Desde el punto de vista de la competencia lingüística actual no hay forma de hacer la distinción entre las habilidades de uno de los hablantes puros de menomini, presentados por Bloomfield, y las del grupo de los que White Thunder era un caso típico. Las oraciones de menomini de cualquiera de ellos se referirían a una gramática común. Tal vez, se podría decir que la competencia es compartida en lo relacionado con el reconocimiento y la comprensión del habla. Mientras ese sería un hecho importante (y probablemente verdadero), la intención de la teoría no ha sido la de distinguir entre modelos de la competencia para la recepción y modelos para la producción. En tanto que la teoría intente tratar con el aspecto "creativo" del lenguaje, es decir, con la habilidad del usuario para idearse oraciones nuevas apropiadas a las situaciones, nos parecería un retroceso, si no algo más, el pretender dar cuenta únicamente de una habilidad compartida para entender las nuevas oraciones producidas por otros. En algún sentido fundamental, la competencia de los dos grupos de hablantes, en términos de la habilidad para hacer un uso "creativo" del menomini, es claramente apreciable. La diferencia en cuanto al grado de aceptabilidad no está en tela de juicio. Simplemente hay un sentido básico en el que los usuarios del menomini que pertenecen al tipo más versátil poseen un conocimiento (tanto sintáctico como lexical) que los usuarios del tipo de White Thunder no poseen...

Labov ha investigado casos de competencia dual en la recepción y de competencia simple en la producción, especialmente en la habilidad de niños negros de la clase baja para interpretar oraciones estándar o subestándar, mientras que en su producción utilizan únicamente una fonología subestándar. Un caso inverso muy interesante es aquél en el que existe una competencia dual para la producción como si fuese una especie de "competencia para la incompetencia". Así, entre los burundi del África oriental (Albert, 1964), un campesino puede dominar las habilidades verbales de relieve y valor en la cultura, pero no puede desplegar esas habilidades en presencia de un pastor o de otros superiores. En tales casos la conducta apropiada es aquella en la que "sus palabras son emitidas con vacilación, o se atropellan sin ningún control, el tono de la voz es elevado, los gestos frenéticos, las expresiones desatinadas, las emociones expresadas libremente, sus palabras y oraciones inapropiadas". Es claro que la conducta es general para todos los códigos de la comunicación, pero se vincula, entre otros, a lo gramatical.

Un trabajo como el de Labov en la ciudad de Nueva York y ejemplos como el del burundi, en los que la evidencia para la competencia lingüística se halla en covariación con el hablante, señalan la necesidad de un enfoque social, aun si el objetivo de la descripción es un código homogéneo único. Realmente, la mayor parte de la dificultad al determinar lo que es aceptable e intuitivamente correcto en una descripción gramatical nace debido a que los determinantes sociales y contextuales no están bajo

control. Al hacer explícita la referencia de una descripción a un uso único en un contexto único, y al hacer pruebas sobre las discrepancias y variaciones contra las diferencias de uso y contexto, puede alcanzarse el objetivo mismo de no tratar con la diversidad en el sentido limitado y posible en que se pueda lograr. Las propias intuiciones del lingüista sobre el conocimiento subyacente se muestran difíciles de fijar y estabilizar cuando del uso se trata (y naturalmente no son asequibles para las lenguas o variedades que él mismo no conoce). Si el análisis no ha de reducirse a la explicación de un corpus, o a degenerar en la subjetividad, entonces las respuestas y criterios de los miembros de la comunidad cuya lengua es analizada deben ser utilizados — y no únicamente de manera informal o *ad hoc*, sino que debe hacerse en forma explícita y sistemática. En particular, puesto que cada respuesta se da en un contexto, se debe lograr un control de la interdependencia, entre este último y los juicios y habilidades. Podría ser que las dos dimensiones encontradas por Labov para clarificar la diversidad fonológica — la jerarquía social de las variedades de uso y el rango (de formal a informal) de 'estilos contextuales', junto con las marcas de funciones especiales (expresividad, claridad, etc.) — pudiesen también servir para la diversidad sintáctica. Ciertamente se necesita algo de comprensión de los criterios locales de fluidez, y de las condiciones que la afectan, ya que hasta ahora el objetivo es dar una idea aproximada de la fluidez ideal en la lengua en cuestión. En resumen, si se analiza la lengua de una comunidad como si ésta fuese homogénea, su misma diversidad hará que nos quedemos haciendo círculos alrededor del problema. Si se empieza con el análisis de la diversidad, se podrá aislar la homogeneidad que realmente existe.

Es claro que el trabajo con niños y con el lugar que la lengua debe ocupar en la educación requiere una teoría que pueda tratar con una comunidad lingüística heterogénea, con competencia diferencial, con el papel constitutivo de los factores socioculturales, y también que pueda tomar en consideración fenómenos tales como el de White Thunder, las diferencias socioeconómicas, el dominio multilingüe, la relatividad de la competencia en 'árabe', 'inglés', etc., los valores expresivos, la percepción socialmente determinada, los estilos contextuales, y las normas compartidas para la evaluación de las variables. Aquéllos cuyo trabajo requiere una teoría tal saben muy bien cuán poco de todos estos aspectos puede ser especificado en este momento. Se pueden decir dos cosas. Primero, la lingüística también necesita una teoría tal. Los conceptos que han sido postulados como básicos para la lingüística (hablante-oyente, comunidad lingüística, acto de habla, aceptabilidad, etc.) son, de hecho, variables socioculturales, y únicamente cuando se haya pasado de su postulación a su análisis se pueden asegurar las bases de la teoría lingüística misma. Segundo, la noción misma de competencia puede darnos la clave. La forma como han sido llevados a cabo los estudios comparativos del lenguaje muestra que la naturaleza y evaluación de la habilidad lingüística varían de acuerdo con las culturas; y aun lo que debe contar como la misma lengua, o variedad, y a la cual se debe relacionar la noción de competencia, depende en parte de factores sociales (Gumperz, 1964; Hymes, 1968a; Labov, 1966). Dado entonces el supuesto de que la competencia de los usuarios de la lengua incluye habilidades y criterios que son relativos a, e interdependientes

con, factores socioculturales, se puede ver cómo se podría extender la noción para abarcar todos estos conceptos. Ésta es la tarea que emprenderé ahora, y para hacerlo, retomaré primero la anécdota representativa del niño y luego las nociones mismas de competencia y actuación.

III

Recordemos que nuestra preocupación esencial es explicar cómo rápidamente el niño llega a producir y entender (en principio) todas y cada una de las oraciones gramaticales de una lengua. Consideremos ahora a un niño con esa habilidad. Un niño que pudiese producir cualquier oración que sea, es muy probable que fuese institucionalizado; y aún más, si no solamente las oraciones sino también el habla o el silencio fuesen casuales, impredecibles. En cuanto a esto, una persona que escoge oraciones y situaciones apropiadas, pero que domina únicamente oraciones gramaticales, sería un poco rara. Algunas ocasiones exigen que se sea apropiadamente agramatical.

Tenemos entonces que explicar el hecho de que un niño normal adquiere el conocimiento de oraciones no únicamente en lo relativo a lo gramatical, sino también a lo apropiado. El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con el otro código de conducta comunicativa (Goffman, 1956, pág. 477; 1963, pág. 335; 1964). La interiorización de las actitudes hacia una lengua y sus usos es muy importante (Labov, 1965, págs. 84-85, sobre la prioridad de la evaluación subjetiva en el dialecto social y en los procesos de cambio); también lo es la interiorización de las actitudes encaminadas hacia el uso del lenguaje en sí (ej.: atención que se le da al uso) y el lugar relativo que la lengua ocupa en un patrón de habilidades mentales (Cazden, 1966), y en las estrategias: qué lengua es considerada como apropiada, digna de confianza y ajustada a otras clases de códigos.

La adquisición de una competencia tal, está obviamente alimentada por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción, que es a su vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. Rompemos irrevocablemente con el modelo que restringe la representación de la lengua a dos caras: una vuelta hacia el significado referencial, la otra hacia el sonido, y que define la organización del lenguaje como si consistiese exclusivamente de reglas para unir esas dos caras. Un modelo tal implica que la única función del habla es nombrar, como si las lenguas no estuviesen organizadas para lamentarse, alegrarse, rogar, prevenir, defender, atacar (Burke, 1966, pág. 13), relacionadas con las diferentes formas de persuasión, dirección, expresión y juegos simbólicos. Un modelo

de la lengua debe representarla con una cara hacia la conducta comunicativa y la vida social.

La atención dada a la dimensión social no está restringida a las ocasiones en que los factores sociales parecen interferir con la gramática o restringirla. El engranaje de la lengua en la vida social tiene un aspecto positivo y productivo. Hay reglas del uso sin las cuales las reglas de la gramática serían inútiles. Así como las reglas de la sintaxis pueden controlar aspectos de la fonología, y así como las reglas semánticas posiblemente controlan aspectos de la sintaxis, de la misma forma las reglas de los actos de habla intervienen como un factor de control para la forma lingüística en su totalidad. Generalmente los lingüistas han desarrollado una teoría de niveles al mostrar que lo que es lo mismo en un nivel de representación, posee en efecto dos estatus diferentes, para los que se debe proponer un nivel superior. El ejemplo fundamental lo podemos hallar en el trabajo de Sapir (1925) sobre la fonología; mientras que los ejemplos recientes más importantes los podemos hallar en Chomsky y en Lamb. Un segundo aspecto es el de que lo que es diferente en un nivel puede en efecto tener el mismo estatus en el nivel superior. (Así las dos interpretaciones de "He decided on the floor" — "The floor" considerado como sobre lo que se decidió o donde él decidió — señalan un nivel superior donde se muestran coincidencias de estructuras.) Justamente este razonamiento requiere un nivel de actos de habla. Lo que es gramaticalmente la misma oración puede ser una declaración, una orden o un pedido; o dos oraciones gramaticalmente diferentes pueden, cuando son consideradas como actos de habla, ser ambas pedidos. Se podría estudiar el nivel de actos de habla en términos de las condiciones bajo las cuales las oraciones pueden ser tomadas como tipos alternativos de actos, y también en términos de las condiciones bajo las cuales los tipos de actos pueden realizarse como tipos alternativos de oración. Y es únicamente a partir del nivel superior de actos que se pueden ver algunas de las relaciones entre los medios comunicativos; ejemplo: la posibilidad de substituir una palabra por un gesto para realizar el acto de asentir, así como la co-ocurrencia necesaria de palabras y del gesto de levantar la mano para jurar.

Las interpretaciones paralelas de "He decided on the floor" y "She gave up on the floor" apuntan hacia una interpretación en un nivel superior donde se muestra la coincidencia de estructuras.

Las reglas del uso no son un injerto tardío. Las informaciones tomadas de los primeros años de la adquisición de la gramática inglesa muestran que los niños desarrollan reglas para el uso de formas diferentes en situaciones diferentes, de la misma forma en que se hacen conscientes de los diferentes actos de habla (Erwin Tripp, comunicación personal). La asignación de lenguas completas a usos diferentes es muy común para los niños en medios familiares multilingües desde el comienzo del proceso de adquisición. La competencia para el uso es parte de la misma matriz de desarrollo que la de la competencia para la gramática.

En realidad la adquisición de la competencia para el uso puede definirse en los mismos términos en los que se define la adquisición de la competencia para la gramática. Dentro de la matriz de desarrollo en la que se adquiere el conocimiento de las oraciones de una lengua, los niños adquieren también el conocimiento de un conjunto de formas relacionadas

con el cómo se usan esas oraciones. A partir de una experiencia de actos de habla finita y de su interdependencia con factores socioculturales, los niños desarrollan una teoría general del habla apropiada en su comunidad, tal como utilizan otras formas de conocimiento cultural tácito (competencia), al conducir e interpretar la vida social (Goodenough, 1957; Searle, 1967). Los niños llegan a ser capaces de reconocer, por ejemplo, la conducta interrogativa apropiada o inapropiada (ej.: entre los araucanos de Chile repetir una pregunta es insultar; entre los tzeltal de Chiapas, en México, una pregunta directa no es apropiada y debe ser respondida con "nada"; entre los cahnagua del Brasil, una respuesta directa a una primera pregunta implica que el que responde no tiene tiempo para hablar, una respuesta vaga implica que se dará una respuesta directa la segunda vez que se pregunte y que la conversación puede continuar).

La existencia de la competencia para el uso puede parecer obvia, pero si se ha de estudiar como parte integral de la lingüística actual, entonces las nociones de competencia y actuación deben ser analizadas críticamente y formuladas en otra forma.

La mayor dificultad de la teoría lingüística actual parece ser la necesidad de identificar el estudio de los fenómenos que nos conciernen aquí con su categoría de actuación. La categoría de competencia de la teoría, identificada con el criterio de gramaticalidad, no permite hacerlo. Únicamente se nos deja la actuación y el criterio de aceptabilidad que se le asocia. En realidad, el uso del lenguaje es considerado como equivalente al de actuación: "la teoría del uso del lenguaje — la teoría de la actuación" (Chomsky, 1965, pág. 9).

La dificultad con esta ecuación, y las razones para plantearla, pueden explicarse así: primero, la clarificación del concepto de actuación, ofrecida por Chomsky (1965, págs. 10-15), como hemos visto, omite casi toda significación sociocultural. La atención está enfocada en asuntos tales como, cuáles oraciones entre las gramaticales tienen más probabilidades de ser producidas, comprendidas con más facilidad, menos inapropiadas y en cierto sentido más naturales; y tales cuestiones se estudian inicialmente en relación con las estructuras formales arbóreas, y las propiedades de éstas: inclusión, auto-inclusión, ramificación múltiple, ramificación hacia la izquierda, ramificación hacia la derecha. El estudio de estas cuestiones es interesante, pero los resultados lo son de la psicología de la percepción, la memoria y semejantes, y no del dominio de patrones culturales y de la acción social. Entonces, al considerar los análogos socioculturales de actuación en este sentido, se vería que estos análogos no incluirían clases mayores de juicio y habilidad con los que se debe tratar al estudiar el uso del lenguaje (ver más adelante bajo 'apropiado').

Segundo, la noción de actuación, como ha sido utilizada en la discusión, parece tener varios significados. En un sentido, la actuación es conducta observable, como cuando se habla de determinar el sistema de reglas subyacentes a partir de las informaciones tomadas de la actuación (Chomsky, 1965, pág. 4), y, por otro lado, se tiene la lingüística mentalista que utiliza los datos de la actuación junto con otros datos, por ejemplo, la introspección, para determinar la competencia. El uso recurrente de 'real' tiene muchas implicaciones, como cuando el término es presentado por primera vez en el libro en cuestión, "actuación real", y caracteriza-

do por primera vez: "actuación (el uso real de la lengua en situaciones concretas (págs. 3-4)". En este sentido la actuación es 'real', y la competencia subyacente. En otro sentido, la actuación también subyace a los datos, como cuando se construye un modelo de actuación o se infiera un mecanismo actuativo (ej., uno perceptivo) que debe explicar y comprobar datos (pág. 15); o como cuando, en un sentido relacionado, se contempla la posibilidad de 'reglas de actuación' estilísticas para dar cuenta de los órdenes de palabras no considerados por la teoría gramatical (pág. 127).

Entonces, cuando se habla de actuación, ¿se hace referencia a conductas verbales observables? ¿o a todo lo que, más allá de lo gramatical, subyace al habla? ¿o a ambos? Si la ambigüedad es intencional, no es fructífera, y da la sensación de categoría residual y de interés marginal.

La dificultad puede ser presentada en términos de dos contrastes que se manifiestan en el uso (**usage**):

1. Competencia (subyacente) vs. Actuación (real).
2. Competencia gramatical (subyacente) vs. Modelos/reglas de actuación (subyacentes).

El primer contraste resulta tan notorio, que hace que el estatus del segundo no sea muy claro. De hecho, me parece imposible comprender lo que podrían ser las reglas de actuación estilísticas, a menos que perteneciesen a un nivel superior de competencia subyacente, pero el término es mantenido [...].

Es claro, entonces, que la visión actual de la gramática generativa se adentra muy poco en el reino del uso del lenguaje. Para comprender las intuiciones y los datos pertinentes a la competencia que subyace al uso, se requiere un punto de vista sociocultural. Para desarrollar ese punto de vista en forma adecuada, se debe ir más allá de la formulación de la dicotomía competencia/actuación, como hemos visto, y asociarle la formulación de los juicios y habilidades de los usuarios de la lengua. A esto me referiré ahora.

IV

Hay varios aspectos de la competencia comunicativa de los cuales la competencia gramatical es sólo uno. Dicho en otra forma, existe una conducta, y subyacente a ésta hay varios sistemas de reglas que se reflejan en los juicios y habilidades de aquéllos cuyos mensajes se manifiestan a través de su conducta. (La cuestión de cómo interrelacionar los diferentes aspectos será tratada más adelante.) En la teoría lingüística bajo discusión, se dice que los juicios son de dos clases: de **gramaticalidad**, en lo que respecta a la competencia, y de **aceptabilidad**, en lo que respecta a la actuación. Cada par de términos es equiparado estrictamente; el análisis de uno de los términos requiere el análisis del otro. En particular, este análisis exige que se hagan distinciones explícitas dentro de la noción de **aceptabilidad**, para compararlas con las distinciones de las clases de 'actuación', y a la vez, el conjunto completo de términos debe ser examinado y revisado en lo que respecta a la totalidad del proceso comunicativo.

Si se ha de desarrollar una teoría adecuada de los usuarios de la lengua y del uso de ésta nos parece que se debe reconocer que los juicios no son únicamente de dos clases sino de cuatro. Y si hemos de integrar la teoría lingüística con la teoría de la comunicación y la cultura, esta distinción cuádruple debe ser planteada en una forma lo suficientemente generalizada. Yo sugeriría, entonces cuatro preguntas esenciales para la lengua y para otras formas de comunicación (cultura).

1. Si (y en qué grado) algo es formalmente **posible**.
2. Si (y en qué grado) algo es **factible** en virtud de los medios de implementación asequibles.
3. Si (y en qué grado) algo es **apropiado** (adecuado, feliz, exitoso) en relación con el contexto en que se usa y evalúa;
4. Si (y en qué grado) algo es realizado efectivamente, si realmente es **ejecutado**, y qué es lo que su ejecución implica.

Una ilustración lingüística: una oración puede ser gramatical, inapropiada, cauta y rara. (Las cuatro se podrían considerar como subconjuntos sucesivos, y más aún, se deberían representar como círculos que coinciden.)

Estos interrogantes pueden plantearse desde la perspectiva de un sistema **per se** o desde el punto de vista de las personas. El interés en la competencia nos lleva a adoptar aquí el segundo punto de vista. Se pueden formular varias observaciones. Hay un sentido importante en el que un miembro normal de una comunidad posee el conocimiento relacionado con todos los aspectos de los sistemas comunicativos de que puede disponer. Interpretará o evaluará la conducta de otros y de sí mismos en formas que reflejan un conocimiento de cada una de las cuestiones tratadas (posible, factible, apropiado), realizado (y si así es, cuán a menudo). Existe otro sentido importante para cada una de las preguntas mencionadas. Este último sentido es lo que muchos entenderán como parte de lo que sería considerado como la competencia del hablante.

Finalmente, no se puede asumir que las posibilidades formales de un sistema y el conocimiento individual sean idénticos, ya que un sistema puede contener posibilidades que no forman parte del conocimiento real del usuario (Wallace, 1961b). Tampoco se puede asumir que el conocimiento adquirido por individuos diferentes es idéntico, a pesar de la posible similitud de la manifestación y del sistema aparente.

Dadas estas consideraciones, no creo que haya razones suficientes para mantener una terminología que discrepa con los usos más generalizados de 'competencia' y 'actuación' en las ciencias humanas, como es también el caso con las ecuaciones actuales de competencia, conocimiento y posibilidad sistemática, por una parte, y actuación, conducta, restricciones en la implementación y adecuación, por la otra. Si la investigación ha de ser adecuada y perspicaz nos parece necesario hacer una distinción entre los términos anteriormente anotados y también reconsiderar su relación.

Debo tomar **competencia** como el término más general para referirme a las capacidades de una persona. (Esta escogencia está en el espíritu del interés de la teoría lingüística por una capacidad subyacente.) La com-

petencia depende del conocimiento (tácito) y del uso (habilidad para éste). El **conocimiento** es por consiguiente diferente de la competencia (ya que es parte de ésta) y de la posibilidad sistemática (cuya relación es un asunto empírico). Notemos que Cazden (1967), al utilizar como una definición de competencia lo que en realidad es una posibilidad sistemática, se ve forzado a separarla de lo que las personas pueden hacer. La 'competencia' subyacente al comportamiento de una persona se identifica como una clase de 'actuación' (actuación A, siendo la conducta real la actuación B). Cuando se trata de adaptar esta noción de competencia a hechos reconocidos de conocimiento personal, la lógica puede ser considerada como inherente a la teoría lingüística de que parte Cazden. El engañoso resultado nos demuestra que la noción original no puede ser mantenida intacta.

El conocimiento debe ser entendido también como si subtendiese los cuatro parámetros de la comunicación que hemos anotado. Existe un conocimiento de cada uno de ellos. La **habilidad** para el uso puede relacionarse también con los cuatro parámetros. Ciertamente se puede ver el caso de que los individuos difieran en lo relacionado con la habilidad para utilizar el conocimiento de cada uno de ellos: interpretar, diferenciar, etc. La especificación de la **habilidad para el uso** como parte de la competencia, permite la participación de factores no-cognoscitivos, tales como la motivación, en la determinación de la competencia. Al hablar de la competencia es muy importante evitar la separación de los factores cognoscitivos de los afectivos y volitivos, especialmente si se tiene en cuenta el impacto de la teoría en la práctica educativa, como también en lo relacionado con proyectos de investigación y explicación (como lo indica el trabajo de Labov). Dentro de una visión comprensiva de la competencia, consideraciones tales como las identificadas por Goffman (1967, págs. 218-226) deberán ser tenidas en cuenta, capacidades en la interacción, tales como ánimo, resolución, gallardía, compostura, serenidad, dignidad, confianza en el desempeño, capacidades todas que son discutidas en detalle por Goffman y consideradas al menos en un caso como clases de competencia (pág. 224).

Al referirnos a los juicios e intuiciones de las personas, el término más general para el criterio de tales juicios sería **aceptable**. Quirk (1966) así lo utiliza, y el mismo Chomsky también hace notar que "la gramaticalidad es sólo uno de los muchos factores que interactúan para determinar la **aceptabilidad**" (1965, pág. 11). (En esta forma se libera al término de su equiparación estricta con actuación.) Las fuentes de la aceptabilidad deberán ser localizadas en los cuatro parámetros mencionados, y en interrelaciones entre ellos que no están bien comprendidos.

Al referirnos al uso y a eventos reales, el término **actuación** se encuentra ahora liberado para teñir este significado, pero aún con ciertas reservas y condiciones. Los 'modelos de actuación' estudiados en sicolingüística deben ser considerados como aspectos de habilidad para el uso, una habilidad relativa a los medios cerebrales de implementación, aunque ahora podrían ser vistos como un factor claro y contribuyente a la formación de la competencia general. En realidad, parece como si hubiese habido un cambio inconsciente en el sentido en que se hablaría de la actuación de un motor, y aquél en que se hablaría de la actuación de una persona o de

un actor (Goffman, 1959, págs. 17-76, "Actuaciones") o de una tradición cultural (Singer, 1955; Wolf, 1964, págs. 75-76). Aquí la actuación de una persona no es idéntica a un récord de comportamiento o a la realización imperfecta o parcial de la competencia individual, sino que toma en cuenta la interacción entre competencia (conocimiento, habilidad para el uso), la competencia de otros, y las propiedades cibernéticas y emergentes de los mismos eventos. Una actuación, como un evento, puede tener propiedades (patrones y dinámica) que no son reducibles a los términos de competencia estandarizada o individual. En realidad, algunas veces, estas propiedades constituyen el quid del asunto (un concierto, una obra de teatro, una fiesta).

El concepto de 'actuación' asumirá una gran importancia en la medida en que el estudio de la competencia comunicativa sea visto como un aspecto de lo que desde otro punto de vista podría llamarse la etnografía de las formas simbólicas, el estudio de la variedad de géneros, narración, danza, drama, canto, música instrumental, arte visual, que se interrelaciona con el habla en la vida comunicativa de una sociedad, y es en este sentido que se debe evaluar la importancia y el significado relativos del habla y la lengua. El cambio reciente en los estudios del folclor y el interés de la antropología en el estudio de estos géneros en términos de actuaciones con reglas subyacentes (ej., Abrahams, 1967) pueden verse como una reconstrucción sobre una base etnográfica de la visión expresada en la filosofía de las formas simbólicas de Cassirer. (Esta reconstrucción tiene una aplicación directa a la competencia comunicativa de los niños en las ciudades norteamericanas, donde la identificación y la comprensión de las diferencias en clases de formas, habilidades, y su evaluación es esencial.)

El concepto de 'actuación' también será de gran importancia a la luz de trabajos sociológicos como los de Goffman (ya citado), ya que su relación esencial con una competencia interaccional general ayuda a precisar el papel particular de la competencia lingüística.

En ambos respectos la interrelación del conocimiento de códigos diferentes (verbal/no verbal) es crucial. En algunos casos estas interrelaciones anunciarán un nivel de competencia adicional (ej., Sebeok, 1959, págs. 141-142: "La actuación constituye una selección concurrentemente ordenada de dos conjuntos de señales acústicas — en pocas palabras, códigos, lengua y música . . . Éstos se hallan integrados por reglas especiales. . ."). En otras quizás no, como en el caso en que los gritos separados de vendedores y la llamada a la oración de un muecín son percibidos por un observador de una ciudad árabe como si coincidiesen, sin indicación de un plan o una intención.

La naturaleza de la investigación acerca de las formas simbólicas y la competencia interaccional ya ha sido influenciada en gran parte por el estudio lingüístico de la competencia (para su discusión, ver Hymes, 1968b). Dentro del punto de vista de la competencia comunicativa adoptado aquí, es de esperarse que la influencia sea recíproca.

Habiendo expresado estas recomendaciones generales, permítaseme revisar ahora las relaciones entre otros sistemas comunicativos y el lingüístico, especialmente en términos de la antropología cultural. Someteré a consideración la terminología y el contenido, utilizando como marco los cuatro parámetros mencionados.

1. Si (y en qué grado) algo es formalmente posible.

Esta formulación parece expresar un interés esencial de la teoría lingüística por la potencialidad del lenguaje, y por su generalización a sistemas culturales. Cuando la posibilidad sistemática es un asunto del lenguaje, el término correspondiente es, naturalmente, **gramaticalidad**. En verdad, el lenguaje es hasta tal punto el ejemplo paradigmático, que los términos 'gramática' y 'gramaticalidad' se usan por extensión en otros sistemas de posibilidad formal (referencias repetidas a una gramática cultural, 'Una gramática de motivos' de Kenneth Burke, etc.). Para sistemas particulares tales extensiones podrían constituir el camino más corto, ya que es mucho más fácil decir de algo que es gramatical con respecto a la estructura subyacente del cuerpo del mito, que decir en un sentido nuevo que es 'mítico'. En un sentido general, se habla con gran facilidad de 'cultural' en una forma análoga a gramatical (Sapir mencionó una vez 'la conducta culturizada', y es claro que no toda conducta es cultural). Podríamos decir, entonces, que algo que es posible dentro de un sistema formal es gramatical, cultural, o de acuerdo con la ocasión, comunicativo (Hymes, 1967b). Tal vez también se podría decir acultural o no comunicativo, así como también agramatical, para lo opuesto.

2. Si (y en qué grado) algo es factible.

Debemos recordar que el interés principal aquí es el relacionado con factores sicolingüísticos tales como limitación de la memoria, mecanismo perceptual, efectos de propiedades tales como la inclusión, ramificación y semejantes. Tales consideraciones no están limitadas a la lingüística. Un paralelo en la antropología cultural nos es dado por la hipótesis de Wallace (1961a, pág. 462), que nos dice que el cerebro es tal que las taxonomías populares culturalmente institucionalizadas no contendrán más de 26 entidades y que por consiguiente no requerirán más de seis relaciones binarias relacionadas ortogonalmente para las definiciones de todos los términos. En lo concerniente a lo cultural se tomarían en cuenta otras características del cuerpo, así como también del medio material. Y en lo concerniente a lo comunicativo, es clara la importancia de la noción de medios de implementación asequibles.

Como hemos visto, la formulación 2. define por una parte lo que es considerado en forma global en la teoría lingüística bajo el título de actuación y su correspondiente, aceptabilidad. Es claro que se necesita un término más específico para lo que estamos considerando aquí. Ningún término general ha sido propuesto para esta propiedad en cuanto a lo que se relaciona con la conducta cultural tomada como un todo, y **factible** nos parece el término más acertado y que más se ajusta a estos fenómenos. Aún más, debemos notar que las restricciones de implementación que afectan a la gramática podrían ser, en gran medida, aquéllas que afectan a la cultura en su totalidad. Ciertamente, en lo concerniente al cerebro parecería existir una identidad substancial.

3. Si (y en qué grado) algo es apropiado.

Como hemos visto, la pertinencia (**appropriateness**) es a duras penas considerada en la teoría lingüística bajo discusión, y está incluida bajo el título de actuación, y su correspondiente, aceptabilidad. En lo concerniente a la antropología cultural, el término **apropiado** ha sido utilizado (Conklin, Frake, etc.), y se ha extendido al lenguaje (Hymes, 1964, págs. 39-41). 'Pertinencia' parece sugerir el sentido de relación requerido por los factores contextuales. (Ya que cualquier juicio se emite dentro de un contexto definido y puede implicar siempre un factor de pertinencia, de modo que esta dimensión debe ser controlada, así sea en el estudio de la competencia puramente gramatical (Labov, 1966).) Desde un punto de vista comunicativo puede ser que los juicios de pertinencia no sean asignables a esferas diferentes, como en el caso de lo lingüístico y lo cultural, ya que, ciertamente, existe una intersección entre estas dos esferas. (En lo concerniente a la gramática, se podría pensar en la gramática como reglas de subcategorización y selección sensitivas al contexto a las que está sujeto el componente de base, pero aun así, habría intersección en lo cultural.)

El juicio acerca de la pertinencia utiliza un conocimiento tácito. El mismo Chomsky discute la necesidad de especificar las situaciones en términos mentalistas y hace referencia a las nociones propias de "lo que podría esperarse de la investigación antropológica" (1965, pág. 195, núm. 5). Parecería que aquí hubiese un reconocimiento de que un enfoque adecuado de la relación entre oraciones y situaciones debe ser mentalista, y que implica un conocimiento tácito, y por consiguiente, competencia (en el sentido utilizado por Chomsky y por este artículo). Pero la restricción de la competencia (conocimiento) a lo gramatical prevalece, esencialmente, en lo que concierne al desarrollo explícito de la teoría. Por implicación solamente es dejado el concepto de "actuación". No hay ninguna mención de aquello que podría contribuir al juicio sobre las oraciones en relación con las situaciones, ni de cómo tales juicios deberían ser analizados. La falta de claridad y la contradicción implícita que existe en un enfoque "mentalista" de lo que en términos de la teoría debería ser parte de la "actuación", muestran una vez más la necesidad de situar la teoría lingüística dentro de una teoría sociocultural más general.

4. Si (y en qué grado) algo se realiza.

El estudio de la competencia comunicativa no puede restringirse a ciertos casos, pero tampoco puede ignorarlos. La estructura no puede reducirse a probabilidades de ocurrencia, pero el cambio estructural no es independiente de ellas. Las capacidades de los usuarios de la lengua incluyen (tal vez inconscientemente) algún conocimiento de probabilidades y cambios en ellas como indicadores de estilo, respuestas, etc. Algo puede ser posible, factible, apropiado y no llevarse a cabo. Tal vez en este caso no se necesita un término general, pero la aclaración es necesaria, especialmente para el trabajo que busca cambiar lo que se ha hecho. Esta categoría es necesaria también para permitir el estudio de lo que Harold

Garfinkel (Bright, 1966, pág. 323) explica como una aplicación del principio medieval **factum valet**: “una acción prohibida por una regla deberá tratarse como correcta si a pesar de ello se realiza”.

En resumen, puede decirse que el objetivo de una teoría amplia de la competencia es mostrar las formas en que lo sistemáticamente posible, lo factible y lo apropiado se unen para producir e interpretar la conducta cultural que en efecto ocurre . . .

V

En primera instancia hablamos de la competencia de un niño ‘en principio’, pero naturalmente ningún niño posee un conocimiento o dominio perfecto de los medios comunicativos de su comunidad. En particular, la competencia diferencial posee una historia de su desarrollo en la vida de uno. La matriz formada durante la niñez continúa desarrollándose y cambiando a través de toda la vida en lo que respecta a las estructuras de la oración y sus usos (Labov, 1965, págs. 77, 91, 92; Chomsky, 1965, pág. 202). Recordar también la situación en el nordeste amazónico antes mencionada. Tanner (1967, pág. 21) informa acerca de un grupo de indonesios: “Aunque los patrones verbales de la niñez . . . anunciaban los del adulto, no los determinaban . . . para estos informantes es el principio de especialización en el código lo que constituye una característica importante en la experiencia lingüística de la niñez y no el patrón de especialización en el código. (Todos son multilingües desde la niñez.) Ni una sola persona de las entrevistadas reportó una historia lingüística estática en este respecto”. Ver también Carroll (1968).

Tal vez, deberían contrastarse puntos de vista de ‘largo’ y ‘corto’ alcance en lo relativo a la competencia; el de corto alcance estaría esencialmente interesado en la comprensión de las capacidades innatas y su desenvolvimiento durante los primeros años de vida, mientras que el de largo alcance estaría interesado en conocer la socialización continuada y el cambio de competencia a través de toda la vida. En todo caso, ésta es una razón del porqué la teoría de la competencia debe ir más allá de la noción de fluidez ideal en una comunidad homogénea, si ha de aplicarse al trabajo con niños en desventaja o con niños cuya primera lengua o variedad de lengua es diferente de la de su escuela. Con la intención de cambiar o de agregar, se presupone la posibilidad de que la competencia que se ha desarrollado en forma natural puede ser alterada, tal vez drásticamente, por nuevos factores sociales. Se supone desde el principio una confrontación de sistemas diferentes de competencia al interior de la escuela y la comunidad, haciendo énfasis sobre la forma en que la una afecta o puede ser afectada por la otra. Se encuentran fenómenos que incumben no sólo a las estructuras separadas de las lenguas, sino también a lo que ha sido llamado **interferencia** entre ellas (Weinreich, 1953): problemas de la interpretación de las manifestaciones de un sistema en términos de otro.

Ya que la interferencia implica características de la lengua y características del uso, se podría adoptar la frase sugerida por Hayes, y hablar de **interferencia sociolingüística**. (En forma más general se podría hablar de **interferencia comunicativa** para considerar también formas de

comunicación diferentes de la lengua; en esta sección, sin embargo, haré énfasis en los fenómenos de la lengua y de la lengua *per se*.)

Cuando un niño proveniente de una cierta matriz de desarrollo entra en una situación en que las expectativas comunicativas están definidas en términos de otra matriz, pueden ocurrir fallas en la percepción y en el análisis a todos los niveles. Como es bien sabido, las palabras pueden ser mal interpretadas debido a las diferencias en los sistemas fonológicos; las oraciones pueden ser mal interpretadas debido a las diferencias en los sistemas gramaticales; las intenciones, junto con las habilidades innatas, pueden ser mal evaluadas debido a las diferencias en los sistemas para el uso de la lengua y para el sentido de su uso (como también en lo que respecta a otras modalidades).

En lo relativo a la educación, hace algunos años hice referencia a este asunto con estas palabras (Hymes, 1961, págs. 65-66):

... los nuevos hábitos verbales y el entrenamiento verbal deben introducirse, necesariamente, a partir de fuentes particulares hacia receptores particulares, usando un código particular con mensajes de formas particulares, acerca de tópicos particulares y en situaciones particulares, y todo esto a partir de individuos para quienes ya existen ciertos patrones definidos de rutinas lingüísticas, de expresión de la personalidad a través del habla, de usos del habla en situaciones sociales, de concepciones y actitudes hacia el habla. Parece razonable que el éxito en una aventura educativa tal será acrecentado por la comprensión de esta estructura existente, ya que los esfuerzos del innovador se percibirán y juzgarán en términos de esta comprensión, y las innovaciones que se mezclan con ésta tendrán un éxito mayor que las que no lo hacen.

La noción de interferencia sociolingüística es de gran importancia para la relación entre la teoría y la práctica. Primero, notemos que una teoría de interferencia sociolingüística debe empezar con situaciones heterogéneas cuyas dimensiones son tanto sociales como lingüísticas. (Mientras que una teoría limitada parece separarse de tales situaciones debe, naturalmente, utilizarse cuando se trata de ellas. Ver, por ejemplo, Labov y Cohen (1967) sobre las relaciones entre las reglas sintácticas y fonológicas estándar y no-estándar en Harlem, y entre las competencias receptoras y productivas de los usuarios de una lengua vernácula no-estándar.)

Segundo, notemos que la noción de interferencia sociolingüística presupone la noción de sistemas sociolingüísticos entre los cuales se da la interferencia, y en esta forma, nos ayuda a ver cómo se podría aprovechar una gran variedad de investigaciones que de otra forma podrían ser descurtidas o dejadas de lado. (En este momento pienso, por ejemplo, en los obstáculos para la utilización de la investigación sobre "aprendizaje de una segunda lengua" en los programas para los estudiantes negros, debido a lo ofensivo del término.) Las nociones de interferencia y sistemas sociolingüísticos requieren la concepción de una **teoría integrada de descripción sociolingüística**. El trabajo, como el que se ha hecho hasta ahora para contribuir a una teoría tal, ha visto que es necesario empezar, no desde la noción de lengua, sino a partir de la noción de **variedad** o **código**. En particular, una teoría descriptiva de esta clase se ve forzada a reconocer que el estatus de las fuentes lingüísticas derivadas históricamente como lenguas y dialectos relacionados o no relacionados es secundario al confrontarlo con el estatus en las relaciones sociales reales. Primero, recorde-

mos la necesidad de colocar los nombres de la lengua entre comillas (sección II). Segundo, el grado de similitud lingüística y de distancia no puede predecir la inteligibilidad mutua, y mucho menos el uso. Tercero, desde el punto de vista funcional de una descripción sociolingüística, medios de alcances muy diferentes pueden ser utilizados en papeles semejantes. Un ejemplo sorprendente es el dado por el hecho de que la marca de intimidad y respeto dada en el cambio del pronombre de segunda persona en francés (Tú: Vous) puede ser marcado por el cambio de lengua en el Paraguay (Guaraní: Español). A la inversa, los que aparentan ser medios equivalentes desde el punto de vista de las lenguas pueden desempeñar papeles muy diferentes; ej.: los códigos elaborados y restringidos del inglés, estudiados por Bernstein (1965). En pocas palabras, tenemos que romper con la tradición del pensamiento que todo lo que hace es simplemente equiparar una lengua con una cultura, presuponiendo un conjunto de funciones. Para tratar con los problemas que los niños en desventaja tienen que enfrentar y con la educación en la mayor parte del mundo, tenemos que empezar con la concepción de hábitos verbales, o competencias, de una comunidad o población y considerar la ubicación que, en ellas tienen las lenguas derivadas históricamente como una cuestión empírica. Como códigos funcionales, se puede hallar una lengua, tres lenguas; dialectos que divergen en una gran proporción o que divergen apenas; estilos casi imperceptibles, o apenas detectables como diferentes para el extraño. Las diferencias lingüísticas objetivas son secundarias y no aclaran el problema.

Lo que debe conocerse es la actitud hacia las diferencias, el papel funcional asignado a esas diferencias, y el uso que se hace de ellas. Únicamente sobre la base de una descripción funcionalmente motivada, pueden establecerse casos comparables y desarrollarse una teoría válida.

Ahora, en lo concerniente a la interferencia sociolingüística entre niños escolares, gran parte de la información relevante y de la penetración teórica puede venir de las clases de casos llamados 'bilingüismo', 'aculturación lingüística', 'dialectología', 'criollización', etc.

El valor de una teoría de descripción sociolingüística integrada al trabajo práctico sería que:

1. Intentaría situar estudios, que han sido llamados en formas diferentes, dentro de un marco analítico común; y
2. Al situar tal información dentro de un marco analítico común, donde se puede hablar acerca de las relaciones entre códigos, tipos de cambio de código, y tipos de interferencia entre códigos, se puede hacer uso de la teoría, al mismo tiempo que tal vez se evitarían las connotaciones que conllevan nombres tales como el de "aprendizaje de una segunda lengua".

(Digo tal vez porque naturalmente es muy difícil evitar connotaciones desagradables de cualquier término que se utilice para referirse a situaciones que son en sí delicadas y cuestionables.)

La sugerencia de William Stewart (1965, pág. 11, núm. 2) de que algunas relaciones entre códigos en los Estados Unidos podrían ser comprendidas en mejor forma si fuesen vistas como parte de un continuo de

casos que van, por ejemplo, desde el Caribe hasta el África, me parece muy prometedora desde el punto de vista teórico. No es que la mayoría de las relaciones entre códigos en los Estados Unidos deban tomarse como si implicasen lenguas diferentes, pero sí en el sentido en que implican relaciones entre códigos diferentes, y además la serie completa ilumina las partes. Stewart ha visto, a través de las diferentes etiquetas de dialecto, criollo, **pidgin**, lengua, bilingüismo, una dimensión sociolingüística común. Ir a través de las diferentes etiquetas hacia las dimensiones sociolingüísticas subyacentes es una empresa en la que la teoría y la práctica convergen.

Permítanme ahora señalar tres conceptos interrelacionados, muy importantes para una teoría de descripción sociolingüística, que comparten la misma propiedad de capacitarnos para ir a través de casos y modos diversos de reportar, y que nos permiten también llegar a las relaciones básicas. Uno de tales conceptos es el de **repertorio verbal**, sobre el que Gumperz (1964) ha concentrado sus esfuerzos. La heterogeneidad de las comunidades lingüísticas y la prioridad de las relaciones sociales son asumidas, quedando como cuestión a investigar la del conjunto de variedades, códigos y subcódigos que un individuo domina, junto con los tipos de cambios que ocurren entre ellos (en forma más general, se evaluaría el repertorio comunicativo).

Un segundo concepto es el de **rutinas lingüísticas**, u organizaciones secuenciales que van más allá de la oración, ya sea como actividades de una persona, o como la interacción de dos o más. Los géneros literarios nos dan ejemplos obvios; la organización de otras clases de textos, y de la conversación, está acaparando la atención de sociólogos como Sacks, y de lingüistas sociológicamente orientados como Labov. Uno de los factores de especial importancia en las rutinas lingüísticas es el de que éstas pueden tener la propiedad que el difunto filósofo inglés Austin bautizó como **performativa** (Searle, 1967). Es decir, el enunciar no solamente representa o se refiere a alguna otra cosa sino que constituye en sí el acto mismo. Decir "Juro solemnemente" es única y exclusivamente el acto de jurar solemnemente. En realidad, dadas las circunstancias, no existe ninguna otra forma para jurar solemnemente que no sea la de hacerlo diciendo que se hace. Desde este punto de vista, entonces, la habilidad y la imposibilidad en lo concerniente a la lengua implican factores que no pertenecen a la relación entre la lengua y algo más que la lengua representaría o influenciaría. Algunas veces tales factores están relacionados con cosas que se hacen lingüísticamente o que no se realizan. (En forma más general, se analizarían las rutinas lingüísticas, incluyendo los gestos, elementos paralingüísticos, etc.)

Un tercer concepto es el de **dominios de la conducta verbal**, que Fishman ha tratado con gran profundidad en su impresionante trabajo sobre **Lealtad a la lengua en los Estados Unidos** (1966, págs. 424-439). Nuevamente se asume la complejidad y los patrones de uso, y el énfasis se hace sobre la más parsimoniosa y fructífera designación de las ocasiones en que una lengua (variante, dialecto, estilo, etc.) es utilizada habitualmente en vez de (o además de) otras (pág. 428). (En forma más general, se definirían los dominios de la conducta comunicativa.)

Muy a menudo, por su puesto, se busca la significación de un rasgo sociolingüístico tal como código, rutina, término o nivel de tratamiento a través del conjunto de contextos en que se puede utilizar sin que mienta, a través de medios puramente distribucionales. El rasgo es seguido a través de conjunto de contextos en que se puede utilizar sin que medie la estructura semántica. Un enfoque de esta índole descuida el hecho de que los rasgos sociolingüísticos, como los lingüísticos, son 'signos', en el sentido clásico saussuriano del término, y que comprenden a la vez una forma y un significado (**signifiant** y **signifié**). La diferencia estriba en que comúnmente se considera al signo lingüístico típico como conformado por una forma fonológica y un significado referencial (**chien** y el animal correspondiente), mientras que el signo sociolingüístico podría estar conformado en lo que respecta a la forma por una lengua en su totalidad, o alguna parte organizada de una lengua, mientras que el significado podría tener que ver con una actitud o con una norma de interacción, o algo por el estilo. (Recordemos el caso paraguayo del **español** /distancia: **guaraní**/cercanía (entre otras dimensiones).) Así pues, la relación entre rasgos y contexto está mediatizada por un paradigma semántico. Hay un análogo aquí con la representación de un elemento léxico en una lengua en términos de forma (rasgos fonológicos), significado (rasgos semánticos), y contexto (rasgos de la selección sintáctica), o en realidad, con la fórmula semiótica tripartita de Morris, sintaxis, semántica, pragmática, si estas tres pueden ser interpretadas aquí como análogas en forma, significado y contexto.

Si el enfoque distribucional descuida la estructura semántica, hay un enfoque semántico, muy común, que descuida el contexto. Este enfoque analiza la estructura de un conjunto de elementos (digamos códigos o términos de referencia personal) asumiendo un contexto normal. Este enfoque (típico de la mayoría de los análisis componenciales) es igualmente incapaz de dar cuenta de la gama de funciones que un usuario que habla su lengua con fluidez es capaz de llevar a cabo (Tyler, 1966). Es verdad que el valor de un rasgo es definido en primera instancia por su relación con un conjunto de contextos normales (situaciones, participantes, relaciones personales, tópicos y demás). Pero, dado este uso "no marcado" (presupuesto), un actor es capaz de insultar, elogiar, darle a su discurso un matiz de cómico o elevado, etc., por medio del uso "marcado" del rasgo (código, rutina, nivel de tratamiento, etc.) en otros contextos. Dado su conocimiento tácito de los valores normales, los oyentes pueden interpretar la naturaleza y grado de marca del uso.

Entonces, las diferencias que se pueden hallar al interior de una comunidad pueden tener que ver con:

1. Presencia o ausencia de un rasgo (código, rutina, etc.),
2. El valor semántico asignado a un rasgo (ej.: el inglés como valor de distancia y hostilidad entre algunos indios americanos),
3. La distribución del rasgo entre contextos, y
4. Las interrelaciones entre éstos y cada uno de ellos en los usos marcado y no-marcado.

Esta discusión no es exhaustiva en lo concerniente a los conceptos y formas de análisis relevantes para la clase de teoría que se necesita. Un buen número de estudiosos está desarrollando enfoques conceptuales relevantes, en especial Bernstein, Fishman, Gumperz, Labov (mi actual formulación está indicada en Hymes, 1967a). Los tres conceptos particularizados señalan hacia dimensiones mayores: las capacidades de las personas, la organización de los medios verbales para propósitos socialmente definidos y las reglas sensitivas a las situaciones. Es posible utilizar estos tres conceptos para sugerir un marco práctico para el uso en la descripción sociolingüística.

R E F E R E N C I A S

- ABRAHAMAS, R. D. (1967), 'Patterns of performance in the British West Indies', (mimeographed working paper).
- ALBERT, E. M. (1964), 'Rhetoric, logic and poetics in Burundi: culture patterning of speech behaviour', en J. J. Gumperz y D. Hymes (eds.), *The Ethnography of Communication*, *AmA*, vol. 66, núm. 6, parte 2.
- BERNSTEIN, B. (1965), 'A sociolinguistic approach to social learning', en J. Gould (ed.), *Social Science Survey*, Penguin.
- BLOOMFIELD, L. (1927), 'Literate and illiterate speech', *Amer. Speech*, vol. 2, págs. 432-9.
- BONHOFFER, D. (1965), 'What is meant by "telling the truth"?', *Ethics*, págs. 363-72.
- BRIGTH, W. (1966), *Sociolinguistics*, Mouton.
- BURKER, K. (1966), *Towards a Better Life. Being a Serles of Epistles or Declamations*, University of California Press (first published 1932).
- CARROLL, J. B. (1968), 'Development of native language skills beyond the early years', en Reed y J. B. Carroll (eds.), *Language Learning*, National Council of Teachers of English.
- CAZDEN, C. B. (1966), 'Subcultural differences in child language: an interdisciplinary review', *Merrill-Palmer Q.*, vol. 12, págs. 185-218.
- (1967), 'On individual differences in language competence and performance', *J. Spec. Educ.* vol. 1, págs. 135-150.
- CHOMSKY, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press.
- FERGUSON, C. A. (1966), 'On sociolinguistically oriented surveys', *Linguistics Reporter*, vol. 8, núm. 4, págs. 1-3.
- FISHMAN, J. A. (1966), *Language Loyalty in the United States*, Mouton.
- GAFINKEL, H. (in press), 'Remarks on ethnomethodology', en J. J. Gumperz y D. Hymes (eds.) *Directions in Sociolinguistics*, Holt, Rinehart & Winston.
- GOFFMAN, E. (1956), 'The nature of deference and demeanor', *AmA*, vol. 58, págs. 473-502.
- (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday; Allen Lane The Penguin Press.
- (1963), *Behavior in Public Places*, Free Press.
- (1964), 'The neglected situation', en J. J. Gumperz y D. Hymes (eds.), *The Ethnography of Communication*, *AmA*, vol. 66, núm. 6 parte 2.
- (1967), *Interaction Ritual*, Doubleday.
- GOODENOUGH, W. H. (1957), 'Cultural anthropology and linguistics', en P. Garvin (eds.), *Report of the Seventh Annual Round Table Meeting on Languages and Linguistics*, Georgetown University Press.

- GUMPERZ, J. J. (1964), 'Linguistics and social interaction in two communities', en J. J. Gumperz y D. Hymes (eds.), **The Ethnography of Communication**, *AmA*, vol. 66, núm. 6, parte 2.
- HYMES, D. (1961), 'Functions of speech: an evolutionary approach', en F. Gruber (ed.), **Anthropology and Education**, University of Pennsylvania.
- (1964), 'Directions in (ethno-)linguistics theory', en A. K. Rommey y R. G. D'Andrade (eds.), **Transcultural Studies of Cognition**, American Anthropological Association.
- (1967a), 'Models of the interaction of language and social setting', **J. Soc. Iss.**, vol. 23, págs. 8-28.
- (1967b), 'The anthropology of communication', en F. Dance (ed.), **Human Communication Theory: Original Essays**, Holt, Rinehart & Winston.
- (1968a), 'Linguistics problems in defining the concept of the tribe', en J. Helm (ed.), **Proceedings of the 1967 Spring Meeting of the American Ethnological Society**, University of Washington Press.
- (1968b), 'Linguistics - the field', **International Encyclopedia of the Social Sciences**, Macmillan Co.
- (in press), Review of Kenneth Burke, **Language as Symbolic Action**, **Language**.
- JOHN, V. (1967), 'Communicative competence of low-income children: Assumptions and programs', **Report of Language Development Study Group**, Ford Foundation.
- KATZ, J. J. (1967), 'Recent issues in semantic theory', **Foundations of Language**, vol. 3, págs. 124-194.
- LABOV, W. (1965), 'Stages in the acquisition of standard English', en R. Study (ed.), **Social Dialects and Language Learning**, National Council of Teachers of English.
- (1966), **The Social Stratification of English in New York City**, Center for Applied Linguistics.
- LABOV, W., and COHEN, P. (1967), 'Systematic relations of standard and non-standard rules in the grammar of Negro speakers', paper for Seventh Project Literacy Conference, Cambridge, Mass.
- QUIRK, R. (1966), 'Acceptability in language', **Proceedings of the University of Newcastle-upon-Tyne Philosophical Society**, vol. 1, núm. 7, págs. 79-92.
- SAPIR, E. (1925), 'Sound patterns in language', **Language**, vol. 1, págs. 37-51.
- SEARLE, J. (1967), 'Human communication theory and the philosophy of language: some remarks', en F. Dance (ed.), **Human Communication Theory**, Holt, Rinehart & Winston.
- SEBEOK, T. (1959), 'Folksong viewed as code and message', **Anthropos**, vol. 54, págs. 141-153.
- SINGER, M. (1955), 'The cultural pattern of Indian civilization: a preliminary report of a methodological field study', **Far East. Q.**, vol. 15, págs. 223-236.
- STEWART, W. (1965), 'Urban Negro speech: sociolinguistic factors affecting English teaching', en R. Shuy (ed.), **Social Dialects and Language Learning**, National Council of Teachers of English.
- TANNER, N. (1967), 'Speech and society among the Indonesian élite: a case study of a multilingual community', **Anthrop. Linguistics**, vol. 9, núm. 3, págs. 15-40.
- TYLER, S. (1966), 'Context and variation in Koya kinship terminology', *AmA*, vol. 68, págs. 693-707.
- WALLACE, A. F. C. (1961a), 'On being just complicated enough', **Proceedings of the National Academy of Science**, vol. 47, págs. 438-464.
- (1961b), **Culture and Personality**, Random House.
- WEINREICH, U. (1953), **Languages in Contact**, Linguistic Circle of New York.
- WOLF, E. (1964), **Anthropology**, Prentice-Hall.