

## LENGUAJE, APRENDIZAJE Y CONOCIMIENTO

### LANGUAGE, LEARNING AND KNOWLEDGE

EMILIO RIBES-IÑESTA<sup>1</sup>

*Universidad de Guadalajara*

**Resumen:** Se analizan conceptualmente los términos de conocimiento, aprendizaje y lenguaje, con el objeto de examinar sus relaciones y funciones lógicas en la comprensión del comportamiento. Los términos de conocimiento y aprendizaje constituyen conceptos de tipo disposicional. Conocer y saber corresponden a dos formas de conocimiento distinto: declarativo y actuativo, respectivamente, y su lógica corresponde a la de conceptos de "capacidad". Por su parte, aprender se usa como un concepto episódico de logro. Se distinguen tres funciones psicológicas generales del lenguaje, y se examina cómo el aprendizaje y el conocimiento dependen de los modos del lenguaje participantes.

**Palabras clave:** aprendizaje, conocimiento, lenguaje, conceptos de capacidad, conceptos episódicos de logro

**Abstract:** A conceptual analysis of the terms knowledge, learning, and language, was conducted order to examine their interrelationships and logical functions for the understanding of behavior. Knowledge and learning are dispositional concepts. Knowing has two different meanings, as declarative knowing and as performative knowing; both corresponding to "capacity" concepts. On the other hand, learning is used as an episodic-achievement concept. I distinguish three different general functions of language and I examine how language and knowledge depend upon the participating language modes.

**Key words:** learning, knowledge, language, capacity concepts, Episodic achievement concepts

Lenguaje, aprendizaje y conocimiento son tres conceptos centrales para comprender el comportamiento humano. Desde la perspectiva psicológica, el conocimiento es siempre resultado de algún aprendizaje o experiencia, a menos que alguien se atreva a transmutar erróneamente este concepto para sostener la idea, absurda en principio, de que hay conocimiento innato, en la forma de "conocimiento" genético o neuronal. A la vez, es impensable abordar la relación entre el conocimiento y el aprendizaje en el humano sin reconocer el papel central que desempeña el lenguaje. En los seres humanos, la mayor parte del aprendizaje y la adquisición y transmisión del conocimiento se da como lenguaje y mediante el lenguaje.

Para estar en condiciones de comprender la pertinencia teórica de estos conceptos es necesario primero desentrañar la lógica de su función como usos en el lenguaje ordinario. Las funciones de estos conceptos no son de la misma clase. Cada uno de ellos pertenece a categorías lógicas diferentes y, por consiguiente, desempeña distin-

tas funciones respecto de los fenómenos a los que se aplica y es pertinente.

#### Aprendizaje, conocimiento y lenguaje: Caracterización lógica

Aprendizaje, conocimiento y lenguaje son conceptos que poseen distinta naturaleza lógica. Ello se debe a que sus categorías de referencia no son equivalentes, y su aplicación y uso apropiados se rige por criterios diferentes.

El conocimiento es el resultado o producto del conocer. Conocer es un verbo, mas, como lo han señalado algunos filósofos del lenguaje ordinario (Ryle, 1949; Malcolm, 1977), no todos los verbos denotan acciones u ocurrencias. Se identifica el conocimiento a partir de un acto motor y/o lingüístico, o de los resultados de un acto. Sin embargo, el saber y conocer no constituyen por sí mismos un acto especial adicional previo o simultáneo al que permite su identificación. Saber y conocer implican

<sup>1</sup> Dirigir correspondencia a: Dr. Emilio Ribes-Iñesta, Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento, Francisco de Quevedo 180, Col. Arcos Lafayette, Apartado Postal 5-374, 44130, Guadalajara, México. Correo electrónico: ribes@cencar.udg.mx

actos pero no constituyen actos. La lógica o sentido del uso de los términos ‘saber’ y ‘conocer’ es distinta.

Se sabe algo cuando se hace y/o se dice algo; por ejemplo, se sabe hablar inglés cuando se responde apropiadamente una pregunta en dicho idioma, se sabe jugar fútbol cuando se hacen los movimientos apropiados con y sin pelota en un campo de juego, o se saben las tablas de multiplicar cuando se puede reproducirlas verbal o gráficamente. Lo que se hace no es causado por el conocimiento en la forma de saber; constituye más bien una demostración de ese saber, aunque aquello que se hace o dice no agote lo que se demuestra que se sabe. Saber algo, o poseer conocimiento, es hacer y/o decir algo, o aplicar conocimiento. No hay diferencia entre “lo” que se sabe y “lo” que se hace y/o dice. Saber y hacer/decir son una misma cosa.

Aunque el término ‘saber’ se aplica frecuentemente para describir las acciones o resultados que prueban el conocimiento, en otras ocasiones, especialmente cuando se usa en primera persona (“Yo sé”), a diferencia de su uso en tercera persona, no describe o refiere ningún acto en particular. Cuando digo “Pedro sabe hablar muy bien el inglés. Mira cómo disfruta la conversación con esa turista”, me estoy refiriendo a un acto u ocurrencia, que consiste en que Pedro está hablando en inglés de manera correcta con una persona cuya lengua natural es el inglés. Sin embargo, si digo “Sé que Pedro habla muy bien el inglés”, o bien “Yo sé distinguir cuando alguien habla bien el inglés”, no estoy describiendo ninguna acto en particular. En estos casos, saber opera como un término disposicional, en el que saber es equivalente a una capacidad y no a un acto. “Yo sé” significa que en el pasado he oído hablar a gente que domina el inglés y que también he oído a Pedro hacerlo, y que Pedro habla el inglés igual de bien que aquellos que lo dominan. Saber, como verbo de capacidad y no de acción, significa que la persona que sabe puede hacer, reconocer o decir las cosas bien. Se dice que una persona sabe algo cuando en el pasado ha mostrado algún tipo de desempeño efectivo o de relación o familiaridad con algo. Saber, como término disposicional, implica actos en el pasado y la posibilidad y/o probabilidad de realizarlos nuevamente en el presente o futuro, pero su aplicación no se identifica con acto alguno en particular. En este sentido, saber como equivalente a ser capaz, es parecido a ser hábil. Saber es “estar equipado para conseguir algo correctamente” (Ryle, 1949, p. 134). Saber algo está basado en métodos, con-

duce a técnicas e implica experticia y, por consiguiente, experiencia.

La expresión “Yo sé” se emplea con frecuencia como prefijo en la forma de un verbo de capacidad. De acuerdo con Malcolm (1977), este prefijo puede cumplir tres funciones, siempre en relación a un escucha. Una de las funciones es informar que el hablante tiene bases para afirmar algo, fuera de rumores y prejuicios. Otra función es informar que el hablante es una autoridad en aquello de lo que habla. Finalmente, el prefijo informa que el hablante se encuentra en una posición privilegiada para decir que algo es cierto. Las tres funciones están basadas en la habilidad y experticia. El prefijo “Yo sé” no transmite ningún sentido especial en una expresión. Su sentido depende del empleo mismo de la frase. Malcolm (1977) ha identificado al menos 12 usos diferentes del prefijo en expresiones del tipo “Yo sé que tal-y-tal” en el lenguaje ordinario. Entre otros usos destacan los siguientes: presentar evidencia sobre la no ocurrencia de algo, asegurar una verificación apropiada, presentar la elaboración de una prueba sobre algo, sostener ser competente en un campo, asegurar familiaridad con una situación, poder hacer juicios correctos sin necesidad de evidencia probatoria, expresar certeza subjetiva sin autoridad o evidencia, expresar que no se requiere de recordatorios, procurar seguridad o apoyo a pesar de carecer de información o capacidades, expresar acuerdo, expresar que algo puede todavía ser realizado o reconocido, y asegurar que alguien puede confiar en uno. El prefijo “Yo sé” no refleja un estado mental sobre la certeza o el conocimiento poseídos, sino que manifiesta las condiciones en las que el prefijo es empleado por el hablante y, por consiguiente, de aquello que se es capaz de hacer o decir en una circunstancia particular.

Un término íntimamente emparentado con ‘saber’ es ‘conocer’, especialmente porque el resultado de ambos verbos como acciones se expresa a través del término ‘conocimiento’, a pesar de que existe el equivalente emparentado: ‘sapiencia’. Sin embargo, las expresiones que emplean como prefijo ‘conocer’ no son reemplazables por aquellas que usan ‘saber’. Mientras que ‘saber’ tiene que ver con haber aprendido, comprender, ser capaz, y haber hecho, ‘conocer’ se relaciona con reconocer, admitir, identificar, encontrarse con o notificar a alguien, estar informado acerca de algo que se hace, recordar algo, y tener contacto desde. ‘Saber’ y ‘conocer’ tienen distintas funciones derivadas del aprendizaje acerca del mundo y de cómo relacionarse con él.

El prefijo ‘conozco’ se relaciona con familiaridad (“Conozco bien Barcelona. He estado en muchas ocasiones”), reconocimiento como admitir (“Lo conozco como un pintor muy admirado en ciertos círculos intelectuales”), reconocimiento como recuerdo (“Te conozco del último congreso en Singapur”), y con el discurso o la escritura declarativos (“Conozco todas las versiones de Van Gogh de *Los girasoles*”). Este uso del prefijo ‘conozco’ es equivalente a decir “he visto”, “he oído acerca de”, “he leído sobre”, y expresiones similares. Por su parte, el prefijo ‘sé’ expresa experticia (“Sé cómo preparar un curry verde”), experiencia directa (“Sé que Vicente Fox es mentiroso. Lo escuché decir que no iba a intervenir en las elecciones”), experiencia indirecta (“Sé que la carretera de las rías altas es peligrosa. Un amigo sufrió un accidente hace poco”), acciones o desempeños previos (“Sé cómo abrir la puerta de tu casa. Primero hay que empujar la puerta y después mover la perilla”), y escritura o discurso instrumental (“Sé lo que te digo. Deberías seguir mi consejo”). Dos ejemplos de expresiones mixtas, con ambos tipos de términos y sus funciones específicas, serían “Te conozco bien. Sé de lo que eres capaz” y “Sé que lo he visto antes. Claro, lo conozco desde la universidad”. Estos ejemplos ilustran la no intercambiabilidad de ambos términos como indicadores de conocimiento.

Los prefijos ‘conozco’ y ‘sé’ reflejan además orígenes funcionales distintos del conocimiento. Conocer implica un origen declarativo mientras que saber refleja un origen actuativo. El conocimiento declarativo (conocer) implica que la persona no ha actuado o sufrido efectos directamente respecto de lo que es conocido. En cambio, el conocimiento actuativo (saber) implica acciones o reacciones previas, incluyendo el uso de técnicas en los dominios simbólicos. Ambas formas de conocimiento tienen que ver con capacidades, pero de distinto tipo. El conocimiento declarativo es funcional en la medida en que corresponde a acontecimientos previos y sus características, sean estos acontecimientos físicos o lingüísticos. El conocimiento declarativo tiene sentido en tanto corresponde a algo dicho, escrito, leído, escuchado o que ocurrió. En cambio, el conocimiento actuativo es funcional en la medida en que la persona haya actuado o reaccionado en el pasado a condiciones, personas, acontecimientos o cosas que se conocen. Mientras que el conocimiento declarativo está ligado a sus fuentes, el conocimiento actuativo está vinculado a sus efectos o metas.

Finalmente, es importante destacar una clase especial de expresiones del prefijo ‘sé’ que se componen de sufijos tales como ‘cuándo’, ‘dónde’, ‘quién’ y ‘por qué’. Estas expresiones funcionan como palabras “índice” (Ryle, 1949), es decir, especifican las condiciones en las que el conocimiento actuativo es aplicable. No califican lo que se sabe, sino las circunstancias en que lo que se sabe puede ejercitarse. Ejemplos de estas expresiones compuestas son: “Sé cuando pedirle esa información”, “Sé quién puede arreglar el microscopio”, “Sé por qué este café sabe mal”, “Sé dónde podemos comprar las aceitunas negras rotas”. Estas funciones “índice” establecen o especifican las circunstancias del saber efectivo o exitoso y forman parte del mismo saber. No constituyen una forma de metaconocimiento, que determina la aplicación del saber como acción.

### El concepto de aprendizaje

Aprendizaje es lo que tiene lugar cuando se está aprendiendo. En lenguas como el inglés no se distingue entre estos dos momentos, pues se emplea la misma palabra: ‘learning’. Lo que tiene lugar y lo que se hace mientras se aprende o para aprender son la misma cosa. Pero ¿qué es lo que tiene lugar y ocurre mientras se aprende? En la medida en que el aprendizaje se identifica a partir de cambios en el comportamiento, la psicología y la biología tradicionales han supuesto que ocurren cambios en el interior del organismo, tanto a nivel neuronal como cognoscitivo, entendiéndose por esto último alguna forma de representación mental. Desde esta perspectiva, no se puede concebir el aprendizaje sin la existencia de una estructura o proceso como la memoria. La memoria, así conceptualizada, constituye una estructura o proceso bifuncional que, por una parte, sería la responsable de consolidar o almacenar el cambio logrado como aprendizaje en alguna ubicación del sistema nervioso central preferentemente y, por otra, sería la reguladora que seleccionaría, activaría y recuperaría lo aprendido para su uso o ejercicio en otras ocasiones.

Sin embargo, en oposición a la concepción tradicional, cuando se analiza el uso o la aplicación de los términos ‘aprender’ o ‘aprendizaje’ saltan a la vista dos puntos importantes. Primero, que cuando se aprende no se está realizando un tipo especial de comportamiento o actividad denotada biunívocamente por el término. Segundo,

que cuando se aprende algo es porque todavía no se sabe aquello que se tiene que aprender. No tiene sentido aprender lo ya sabido. A diferencia de otros verbos, el verbo 'aprender' no denota ninguna acción o actividad específica. Decir que alguien aprende no refiere un tipo de acto especial, a diferencia de cuando se dice que alguien come, bebe, corre, tira un vaso al suelo o da un beso en la boca. Decir que alguien aprende o ha aprendido algo significa que se han realizado aproximaciones para cumplir o que se ha cumplido plenamente con un criterio de desempeño y/o resultado. Si un niño está aprendiendo a caminar, el caminar en sí no constituye una actividad paralela, oculta o diferente del hecho de que el niño comience a moverse erguido, apoyándose en objetos y trastabillando. Aprender se identifica con el dominio progresivo de lo que se está aprendiendo. En el caso del niño que aprende a caminar, su aprendizaje se identifica por el número de pasos que da el niño sin ayuda, el número de caídas que sufre, la posición y velocidad del cuerpo al desplazarse, la longitud del trayecto recorrido y otras más. El niño no hace dos cosas diferentes al mismo tiempo, caminar y aprender, sino que hace una sola, aprender a caminar. Aprende mientras camina, aprende a caminar caminando, primero con aproximaciones y después con un desempeño adecuado. El mismo razonamiento puede aplicarse al aprendizaje de distintas maneras de caminar a partir del dominio del caminar como una habilidad general. Se puede hacer un análisis semejante del aprendizaje en el caso del hablar, como ocurre en el aprendizaje de la(s) lengua(s). El criterio de aprender como aproximarse a un criterio es extremadamente claro en el caso de la lengua, en la medida en que se califica cuán bien se habla o el rango del dominio aprendido en términos de las propiedades de la fonación o de las características estilísticas y léxicas del discurso, con base en la edad y condición de las personas y de la situación en que se evalúa su conocimiento de la lengua.

Aprender no se identifica solamente con una manera especial de hacer o decir las cosas. Aprender se aplica también a resultados o logros del comportamiento, o a efectos sobre objetos o personas. Así, por ejemplo, cuando decimos que un niño aprende a sumar, identificamos el aprendizaje por el resultado o producto de la operación aritmética, que puede obtenerse de diversas maneras: memorizando cada suma particular, contando con los dedos, ubicando ordinalmente los números a ser sumados, etcétera. Todos aquellos que hemos aprendido a su-

mar lo hemos hecho en la medida en que hemos cumplido con el criterio de que el resultado de las operaciones sea el correcto, independientemente de la manera en la que lo hemos hecho. Obviamente, podría cambiar el criterio y el aprendizaje identificarse con un resultado correcto siempre y cuando se realice mediante un procedimiento específico y no otros. Aprender se puede también identificar con los efectos del comportamiento, y estos efectos pueden tener lugar sobre objetos, personas o ambos. Se puede aprender a tocar la guitarra, pero las distintas formas de tocar la guitarra implican distintos tipos de aprendizaje, algunos de los cuales tienen que ver con la acústica producida y no con las cuerdas pulsadas o rasgadas. En estos casos, el aprendizaje se identifica con el sonido producido y no con el movimiento realizado. Lo mismo ocurre en el caso del lenguaje, cuando se aprende a persuadir a otros. Persuadir no denota un tipo especial de conducta, sino un efecto definido en términos del comportamiento de las personas a las que se persuade. Vendedores, políticos, defraudadores y amantes, todos han aprendido a persuadir, aunque la manera en que lo hacen y a quienes persuaden sean muy distintos.

La concepción tradicional del aprendizaje supone que aprender es una actividad especial, que tiene lugar adicionalmente a las conductas que se aprenden y a sus resultados o efectos. En la medida en que aprender no se observa directamente, se asume que es una actividad paralela, no observable, que permite, causa, determina o facilita que ocurran el cambio de conducta y sus resultados (lo que se aprende). Se supone erróneamente que aprender es distinto de lo que se aprende como actos o acciones. Se considera que aprender —como un supuesto proceso— es un conjunto de actividades cuya única función es la de que otras actividades se aprendan. De este modo, se supone que cuando se aprende tienen lugar conductas y actividades cualitativamente distintas a las que ocurren cuando no se aprende, no digamos ya a las que tienen lugar cuando se desaprende u olvida.

De igual manera, tradicionalmente se confunden los logros o resultados de la conducta como acto o acciones con la conducta misma. Así, cuando se dice que alguien, por ejemplo, ha aprendido a defenderse, defenderse no constituye un tipo especial de acción o actividad, sino el resultado o logro de un conjunto muy diverso de acciones que no se especifican en o por el término 'defender'. Así resulta que alguien logra defenderse de maneras muy variadas: gritando, corriendo, golpeando, escondiéndose-

se, protegiéndose en otro, amenazando con una pistola, etcétera. Los verbos de logro implican la ocurrencia de actividades, pero no las describen ni se refieren a ellas directamente. Aprender, como verbo, no describe ningún tipo de acción o actividad especial. Aprender implica actividades, pues no se puede aprender sin hacer algo (incluyendo el hacer lingüístico). Sin embargo, aprender no es una forma especial de hacer. Aprender es lo que ocurre mientras se hace algo con el fin de cumplir con un criterio de logro o resultado, criterio que, en ocasiones, puede consistir en hacer algo per se –por ejemplo, tocar un instrumento, realizar un tipo de ejercicio, etcétera– o bien producir un resultado o producto adicional al hacer mismo –por ejemplo, pintar un cuadro con un contenido determinado, lograr que una máquina opere, o influir en el comportamiento de otra persona–. Aprender, como verbo, no se refiere a ninguna actividad en particular, de manera similar a lo que ocurre con otros verbos como pensar, decidir, valorar, apreciar, amar, y muchos más.

Aprender forma parte de un conjunto de términos cuya lógica corresponde a lo que Ryle (1949) ha denominado “categorías episódicas”. Aprender pertenece directamente a las categorías episódicas de logro, de igual manera que la mayoría de los verbos cognoscitivos. Los términos de logro implican acciones que permiten logros, resultados, productos o efectos. Sin embargo, las acciones son pertinentes sólo en la medida en que se cumple con el criterio de logro. El logro es lo que delimita la aplicación correcta del término, mientras que las acciones que concurren para ello pueden variar sin que se altere la propiedad de su empleo. Los términos de logro se distinguen de los términos de tarea, pues en los términos de logro se afirma la obtención de un estado de cosas por encima del desempeño realizado. Así, por ejemplo, no importa cuántas sumas se realizan, sino cuántas sumas correctas resultan; tampoco importa cuántos metros se recorren, sino llegar a la meta antes que otros competidores. Los logros no son ocurrencias, por ello los adverbios que se aplican a los verbos de tarea no pueden emplearse con los verbos de logro. De este modo, adverbios que se aplican a tareas, como ‘cuidadosamente’, ‘detalladamente’ o ‘pertinazmente’, no tendrían sentido para calificar logros como los de ‘descubrir’, ‘probar’ o ‘resolver’. Los verbos de tarea implican ‘tratar de’ mientras que los verbos de logro implican ‘obtener’. Aprender, como verbo empleado en el presente indicativo, implica tareas, pero tareas subordinadas al logro. Las ta-

reas, como desempeños, pueden considerarse correctas, incorrectas, apropiadas o inapropiadas, pero estos adjetivos y los adverbios correspondientes no pueden ser aplicados a los logros. En el caso de aprender, el logro se reduce a expresar que “algo se aprendió”, y ese logro es consecuencia de lo que se hizo, como tarea u operación, correcta y apropiadamente, o incorrecta e inapropiadamente. Pero carece de sentido decir que lo aprendido es correcto o apropiado. Lo aprendido simplemente se deriva de lo realizado. No es correcto o apropiado, ni lo contrario. Simplemente es el resultado, efecto o producto de lo hecho. Lo que es correcto o apropiado es lo que se hizo para producir dicho logro.

### La relación del aprendizaje y el conocimiento con el lenguaje

Desde un punto de vista psicológico, saber y conocer son resultado del aprendizaje. Se sabe aquello que se aprende, y sería absurdo plantear que se sabe algo sin nunca haberlo aprendido, o que no se sabe aquello que se ha aprendido. Ser capaz de hacer, decir o reconocer algo implica siempre alguna forma de aprendizaje. Mientras que conocer y saber tienen que ver con hacer o decir algo con base en lo previamente hecho o experimentado, aprender, tal como lo expresa Ryle (1949), “es *volverse* (itálicas mías) capaz de hacer algo correcto o apropiado en *cualquier* situación de ciertas clases generales. Es llegar a prepararse para demandas o requerimientos *variables* con ciertos rangos” (p. 147).

El conocimiento (sapiencia) es resultado del aprendizaje, pero, a su vez, el aprendizaje es posible por el saber pasado y presente. Saber y conocer son verbos que implican un tipo de capacidad, mientras que aprender es un verbo relacionado con el alcance de logros y resultados mediante diversidad de acciones. El conocimiento (sapiencia) y el aprendizaje son verbos disposicionales, pero de distinta naturaleza, entrelazados en el devenir psicológico. Mientras que saber y conocer implican el ejercicio de capacidades en términos de ciertos tipos de desempeño y criterios, aprender refleja el logro de capacidades en términos de resultados, efectos y la satisfacción de requerimientos específicos. Ambos conceptos, conocimiento y aprendizaje, implican actividades, pero ninguno de ellos describe actividades especiales o particulares por sí mismo.

Se reconoce que se ha aprendido algo mediante un hacer o decir, ya sea por la conducta mostrada, por el producto directo de esa conducta, o por un efecto o resultado sobre un objeto o persona. El desempeño exitoso, efectivo o específico son los criterios que se satisfacen cuando se aprende y, por implicación, cuando se asume que lo aprendido se sabe o se conoce. De esta manera, se dice que alguien sabe o conoce algo cuando realiza una declaración, narra un acontecimiento, da una instrucción, describe algún objeto, acontecimiento, persona o procedimiento, repite algo o lleva a cabo algún desempeño específico. Sin embargo, lo que se aprende depende de cómo se aprende, de modo que el saber y el conocimiento resultado del aprendizaje pueden variar de acuerdo con la forma en que tuvo lugar el aprendizaje correspondiente. En términos de Ryle (1949), los requerimientos y las características del desempeño mientras se aprende pueden determinar (aquello) *en* lo que se *vuelve* capaz el aprendiz, es decir, cuál es el conocimiento (sapiencia) que puede ejercitar en una gran diversidad de situaciones y requerimientos.

La situación de aprendizaje puede requerir solamente un tipo especial de desempeño o de producto y resultado, y ello puede ser suficiente para avalar o garantizar que se sabe o se conoce como capacidad para hacer o decir algo. Sin embargo, la situación de aprendizaje puede comprender requerimientos adicionales y, en esa medida, propiciar formas distintas de saber o conocer identificables a partir de un mismo desempeño. De este modo, el criterio de aprendizaje puede requerir que, adicionalmente al desempeño, se preste atención, describa, escriba o recuerde lo que se está haciendo o diciendo, cómo se está haciendo, cuándo se está haciendo, y cuáles son los resultados particulares de cada momento de ese hacer. También puede requerirse que relacione lo que se hizo en un momento determinado con lo que se hizo previamente, o con lo que se hará en otra situación, semejante o diferente. En estos casos, el aprender no implica dos tareas o desempeños, comportarse de acuerdo con el criterio y, además, hacer algo adicional respecto de su desempeño en la tarea (observar, recordar, describir, etcétera). El aprendizaje comprende una sola tarea: hacer algo de cierta manera, ya sea atendiendo a lo que se hace, diciendo lo que se hace, percatándose de lo que ocurre, etcétera. No es un doble aprendizaje, es un aprendizaje distinto.

En el caso de los organismos no humanos, se carece del componente lingüístico adicional integrado en el de-

sempño, pero es prácticamente imposible dar cuenta del aprendizaje humano sin la mediación y participación del lenguaje. Sin embargo, caracterizar al lenguaje es una tarea elusiva, sino es que imposible, pues no tiene una significación única. El lenguaje presenta facetas múltiples y singulares como término y como fenómeno, destacando en primera instancia su carácter reflexivo, pues es el único término en cualquier lengua que se refiere a sí mismo. Quizá sean Wittgenstein (1953) y Heidegger (1971) los que mejor han captado la complejidad del lenguaje al caracterizarlo como “una forma de vida” y como “la casa del ser”, respectivamente. Desde un punto de vista psicológico, el comportamiento humano se desarrolla, se practica y tiene sentido siempre bajo el manto protector del lenguaje, a partir del lenguaje y en la forma de lenguaje. Por ello, he planteado que en el caso del ser humano, el comportamiento puede ser concebido como el contenido funcional del lenguaje (Ribes, 1993).

Como muchos otros productos o construcciones humanas, el lenguaje ha trascendido la simple dimensión de ser una forma especial de acción o comportamiento humano. En un escrito previo (Ribes, Cortés, & Romero, 1992), se examinaron las dimensiones funcionales del lenguaje como práctica individual desde la perspectiva de la noción de juego de lenguaje, formulada por Wittgenstein (1953). Identificamos tres dimensiones en las que el lenguaje tiene lugar, se origina y procura sentido como práctica individual: a) el lenguaje como medio, b) el lenguaje como instrumento, y c) el lenguaje como límite y circunstancia.

El lenguaje como medio representa una segunda naturaleza, fundada en la convención, en la que la conducta humana se vuelve significativa *para* y *a través* de los otros. No se concibe práctica social humana en un medio no lingüístico. El lenguaje es un sistema articulador de convenciones entre individuos, que *posibilita* la práctica social. El lenguaje, visto como el medio en el que ocurre el comportamiento, implica tres tipos de aprendizaje fundacionales de cualquier práctica social: aprender acciones en un ambiente lingüístico, aprender palabras y sus usos, y aprender acerca de las cosas y las palabras, es decir, entender las acciones y los objetos a través del lenguaje. Aprender el lenguaje es aprender sus distintos modos de ocurrencia. Estos modos de ocurrencia pueden ser de naturaleza reactiva o activa. El lenguaje ocurre primero como observador y escucha, antes de que tenga lugar como gesticulación o locución. Igualmente, primero se lee y después se escribe.

El lenguaje como instrumento destaca el hecho de que gesticulando, hablando o escribiendo afectamos la conducta de los otros e, indirectamente, a los objetos y acontecimientos en el mundo y a nosotros mismos, en su acción recíproca. El lenguaje se convierte en un instrumento cuando el individuo aprende los significados de sus propias acciones como o mediante palabras. Las expresiones en acciones o como acciones (Austin, 1962) producen distintos resultados en relación a otras personas y de la situación en que se ejercitan. Los significados son las palabras siendo usadas. Pensar en el lenguaje como un instrumento es pensar acerca de sus funciones. El lenguaje es usado socialmente para nombrar, para describir, para preguntar, para hacer, para persuadir, para indagar, para informar, para aprender, para enseñar, para rechazar, para recordar, para inventar y para muchas otras cosas más. Es virtualmente imposible pensar en una actividad humana realizada sin la participación o concurso del lenguaje.

El lenguaje como límite y circunstancia tiene que ver con las fronteras –implícitas o explícitas– del dominio práctico en la que la conducta de un individuo tiene sentido y, por consiguiente, es efectiva en relación a otros, a los objetos y a sus propios productos simbólicos (lingüísticos). También tiene que ver con los criterios que establecen la pertinencia y funcionalidad del comportamiento en diversidad de contextos y situaciones. Esto significa que no sólo nos relacionamos con el mundo mediante el lenguaje, sino que relacionamos al mundo con nosotros en términos del sentido que nuestra propia práctica confiere a objetos, personas y acontecimientos. La práctica se da como lenguaje dentro del lenguaje, en el sentido en el que Wittgenstein (1980) expresa que “sólo hasta que hay un juego de lenguaje hay razones” (p. 116, 689).

El carácter de segunda naturaleza del lenguaje en la vida humana lo convierte no sólo en algo que se aprende al tiempo que se conoce el sentido y la significación de objetos y acontecimientos, sino que también se vuelve el hacer fundamental para conocer y saber nuevas relaciones y prácticas respecto del mundo, incluyendo al mundo producto del propio lenguaje en la forma de construcciones, representaciones, teorías e invenciones. Sapiencia y conocimiento, como capacidades para actuar, dependen de diversos momentos y relaciones que se establecen entre lenguaje y aprendizaje. Aunque en un principio siempre hay una reacción o acción de la que “el lenguaje es un refinamiento” (Wittgenstein, 1981,

p. 63), el lenguaje emerge como un “elemento” ubicuo en todo aprendizaje y conocimiento humanos. Si consideramos el desarrollo u ontogenia del individuo como un proceso de intrincadas relaciones entre aprendizaje, lenguaje y conocimiento, se podrían destacar cuatro grandes momentos evolutivos y cualitativos de este proceso:

1. Aprendemos aquello con lo que aprendemos (el lenguaje): aprendemos a observar gestos y expresiones, a escuchar palabras y entonaciones, a leer y descifrar grafemas y símbolos, a la vez que aprendemos a gesticular, a hablar y a escribir.
2. Aprendemos aquello sobre lo que aprendemos (reaccionamos ante el mundo y nuestra práctica): aprendemos las funciones, sentidos y propiedades de las cosas, acontecimientos, acciones y personas, incluyendo a nosotros mismos.
3. Aprendemos diversas formas de hacer con lo que aprendemos (actuamos sobre el mundo y los otros): aprendemos a obtener efectos, resultados y productos a partir de nuestros actos, con base en lo que sabemos acerca del mundo y nosotros mismos, ya sea hablando, escribiendo o gesticulando en forma integrada a nuestra práctica.
4. Aprendemos un hacer sobre el hacer y sus resultados (actuamos respecto de nuestras acciones y de sus productos): aprendemos a observarnos, a escucharnos, a hablarnos, a aprendernos y a escribirnos a nosotros mismos, observando lo que hacemos, escuchando lo que decimos, leyendo lo que escribimos, y escribiendo para aprendernos posteriormente, hablándonos para poder actuar después en otro sentido, y así por el estilo, hasta llegar al soliloquio en la forma de intercambio de y sobre nuestro propio lenguaje como acción y/o producto objetivado (Meyer, 1911; Tolman, 1926).

Cada tipo de relación entre lenguaje y aprendizaje ejemplifica los cambios cualitativos que ocurren en términos de las capacidades y prácticas (experiencias) que tienen lugar. Es importante subrayar, sin embargo, que las capacidades que se generan a partir de estos intercambios dependen a su vez de los modos lingüísticos comprendidos en el momento del aprendizaje. Gesticular, observar, hablar y escuchar constituyen modos del lenguaje cuya espacialidad se limita a su temporalidad: son siempre acciones o reacciones ante acciones evanescentes en el tiempo. Su influencia se restringe al

momento y lugar de su ocurrencia, y para prolongarla es necesaria repetir la ocurrencia lingüística de manera “literal” o “parafraseada”, proceso que no puede extenderse por mucho tiempo. En cambio, escribir y leer constituyen modos del lenguaje que, además de la influencia que pueden tener lugar como ocurrencias, ésta puede persistir en tiempo y espacio por el carácter objetivado y relativamente permanente de símbolos, grafemas e inscripciones como productos físicos de alguna forma de escritura o acto de registro simbólico.

Otra característica a tomar en cuenta de los modos lingüísticos es su naturaleza activa o reactiva. Los modos reactivos comprenden acciones, pero no constituyen acciones. Los tres modos lingüísticos reactivos pueden caracterizarse como modos comprensivos: observar, escuchar y leer. Estos modos incluyen movimientos de orientación y acciones apropiadas ante los estímulos correspondientes producto de los modos lingüísticos activos: gesticular, hablar y escribir, que constituyen siempre acciones de menor o mayor complejidad. Un primer análisis de la naturaleza funcional de los distintos modos lingüísticos sugiere que su participación en el aprender puede resultar en distintos tipos de conocimiento. En la medida en que el conocimiento declarativo está ligado a su origen, su circunstancia de aprendizaje estará vinculada a la participación primordial de los modos lingüísticos reactivos. Por lo contrario, los modos activos, en la medida en que impliquen acciones directas o indirectas, su participación en el aprendizaje resultará en conocimiento actuativo (o sapiencia). Desde esta perspectiva tiene sentido plantear que los criterios y rangos de aplicabilidad de lo que se aprende pueden depender de los modos de lenguaje participantes y no del “contenido” de conocimiento que se aprende.

Finalmente, considerando las características de los modos del lenguaje, es posible abordar de manera más fresca y funcional el problema de la llamada ‘metacognición’ y el aprendizaje. Las funciones atribuidas a la metacognición sólo tienen sentido a través de la mediación lingüística de segundo orden, es decir, de las interacciones en las que acciones lingüísticas median a otras acciones lingüísticas, sean éstas de naturaleza situacional, extrasituacional o transituacional. Dado el carácter episódico de los modos reactivos de lenguaje, éstos no pueden participar reflexivamente en la mediación de relaciones entre eventos lingüísticos, excepción hecha del leer que, en diversidad de situaciones, tiene lugar de manera inte-

grada con el hablar. En cambio, los tres modos activos del lenguaje (gesticular, hablar y escribir) pueden permitir acciones de carácter reflexivo de distinto nivel. De este modo, se pueden hacer gestos respecto de los propios gestos, se puede hablar sobre lo que se dice o se ha dicho, y finalmente se puede escribir sobre lo escrito. La naturaleza del conocimiento, y de las distintas capacidades que se configuran a partir de él para aprender, no puede desligarse de los modos lingüísticos participantes en la relación aprender-conocer/saber. La posibilidad de adentrarnos en los procesos involucrados en el conocimiento comienza por reconocer la diversidad y complejidad funcional del lenguaje como dimensión que da sentido a todo el comportamiento. Es, a su vez, una buena ocasión para desprendernos de mitologías y alegorías formales y aparatológicas sobre el conocimiento humano. Conocer no es sólo comportarse, pero en el acto comienza todo...

## REFERENCIAS

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Heidegger, M. (1971). *On the way to language*. Nueva York: Harper & Row.
- Malcolm, N. (1977). *Thought and knowledge*. Londres: Cornell University Press.
- Meyer, M. (1911). *The fundamental laws of human behavior*. Boston: Richard Badger, The Gorham Press.
- Ribes, E. (1993). Behavior as the functional content of language games. En S. C. Hayes, L. J. Hayes, H. W. Reese, & T. R. Harbin (Eds.), *Varieties of scientific contextualism* (pp. 283-297). Reno, NV: Context Press.
- Ribes, E., Cortés, A., & Romero, P. (1992). Quizá el lenguaje no es un proceso o tipo especial de comportamiento: Algunas reflexiones basadas en Wittgenstein. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1, 58-74.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Nueva York: Barnes & Noble.
- Tolman, E. C. (1926). A behavioristic theory of ideas. *The Psychological Review*, 33, 352-369.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1980). *Remarks on the philosophy of psychology, Vol. II*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1981). *Observaciones*. México: Siglo XXI Editores.

Trabajo invitado