

*De la Lingüística cognitiva a la concepción de las
Autorías de la palabra y el pensamiento*

*From cognitive linguistics to the conception of the
authorship of word and thought*

Yamilé Pérez García

Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, Cuba

Resumen: Varias son las teorías que estudian y describen el funcionamiento diverso de la lengua, el comportamiento variable de la apropiación que, del sistema, hace el hombre. Desde finales del siglo xx se defiende que la organización conceptual del universo, la representación de la realidad se construye mediante las percepciones que se acumulan a través de la experiencia. Dentro de esta tendencia de hacer Lingüística, se concibe en el espacio latinoamericano la teoría de las autorías de la palabra y el pensamiento. Este artículo se propone esclarecer los presupuestos teóricos de dichos estudios argumentando sus bases en la Lingüística y la Sociolingüística de base cognitiva. Ofrece, además, reflexiones encaminadas a explicar la naturaleza de las investigaciones aplicadas de las autorías a fin de constituir antesala de los artículos que le suceden en este número de la revista *Islas*.

Palabras clave: lingüística cognitiva; sociolingüística; palabra-pensamiento; expresión de la individualidad.

Abstract: Several theories study and describe the diverse functioning of the language and the variable behavior of the appropriation that man makes of the system. Since the end of the twentieth century it has been argued that the conceptual organization of the universe, the representation of reality is constructed through perceptions that accumulate through experience. Within this tendency of Linguistics, the theory of authorship of word and thought is conceived in Latin America. This article aims to clarify the theoretical assumptions of these studies by means of stating their bases in Linguistics and cognitive-based Sociolinguistics. It also offers ideas aimed at explaining the intention of authorship-applied research in order to constitute a prelude to the articles that follow in this issue of *Islas* magazine.

Keywords: cognitive linguistics; sociolinguistics; word-thinking; expression of individuality.

Formamos oraciones que no solo informan al otro sobre los objetos exteriores, sino que le permiten vislumbrar lo más íntimo de nuestra mente [...] Lo más grande, como lo más pequeño, lo más maravilloso, nunca oído, incluso lo imposible y lo impensable, se deslizan con igual facilidad sobre nuestra lengua.

A.W. SCHLEGEL

En el desarrollo de las ciencias del conocimiento humano se pasa necesariamente por etapas iniciales, objetivistas, donde impera el afán por el establecimiento de categorías y la definición y descripción tanto de procesos como de fenómenos, que den cuenta del funcionamiento ordenado, sistémico y, en suma, del comportamiento universal de estos elementos, en cada caso. Afortunadamente, una vez establecidas estas generalidades, los científicos se encuentran en condiciones de estudiar entonces las diferencias, las variedades, el funcionamiento real y particular de las categorías, procesos y fenómenos antes definidos. No escapa la lingüística de este sino, lo cual se manifiesta desde el siglo pasado, con numerosas corrientes y teorías, muchas veces de carácter multi e interdisciplinario, que estudian y describen el funcionamiento diverso de la lengua, el comportamiento variable de la apropiación que, del sistema, hace el hombre (Dialectología, Sociolingüística, Psicolingüística, Sociología del lenguaje...), bajo lo que parece ser una verdad irrefutable: «la lengua es variable y se manifiesta de modo variable» (Moreno, 2008: 21).

En este orden de cosas, la lingüística de base experiencialista *versus* la objetivista nace en la década del ochenta, bajo el impulso de las ideas de George Lakoff y Ronald Langacker (Véase, para más información, Cuenca e Hilferty, 1999). Como expresión cimera de las reflexiones en cuanto a los vínculos entre el pensamiento y el lenguaje, esta disciplina «busca activamente las correspondencias entre el pensamiento conceptual, la experiencia corpórea y la estructura lingüística» (Gibbs, 1996: 49; en Cuenca e Hilferty, 1999: 14); o sea, los contenidos reales de la cognición humana expresados en el uso del lenguaje, y no solo las estructuras y reglas de su funcionamiento general: el objeto que resulta la lengua en uso diverso y diferenciado por los sujetos.

Mientras el objetivismo entiende el pensamiento en abstracto y en divorcio con el sistema de percepciones experienciales humanas, la corriente filosófica experiencial concibe el pensamiento, o la

[8]

organización categorial de este, a partir de la realidad experimentada; ello es, como resultado de la experiencia corpórea. Es en ella de donde nace su sentido y desde donde es posible comprenderlo. Esto se produce a nivel del individuo, pero también a nivel de grupo o de la comunidad donde aquel se inserta.

Con la publicación en 1987 de sus *Women, Fire and Dangerous Things* y *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites*, respectivamente, Lakoff e Hilferty dejan sentados los fundamentos teóricos de la lingüística cognitiva (que imbrica la psicología, la filosofía, la sociología; y da cuenta del funcionamiento de prototipos, categorizaciones, y una forma nueva de semántica) y las bases de una gramática de este carácter.

Estas significan la asunción de una postura teórica con el individuo como centro, que atiende como ninguna que les precede al «conjunto complejo de funciones neurofisiológicas, noéticas y semióticas, que en su articulación fundamentan el proceso propio de la actividad refleja superior del sujeto. En la cognición se entrelaza la experiencia sociocultural del ser humano, y de este tejido complejo emergen y se autoorganizan las capacidades para conformar su saber enciclopédico» (Losada, 2011: 123) y para expresarse.

En estas disciplinas, las categorías y clases funcionales no tienen autonomía, sino que están en dependencia del sentido, la organización de los conceptos y los mecanismos de codificación-decodificación de los mensajes lingüísticos, que son particulares para cada ser humano. Todo ello en franca dependencia de la experiencia, el entorno donde se mueven y la situación comunicativa. En otras palabras, la experiencia sociohistórica, efectivamente, es un elemento estructurante del pensar, del hacer y del decir.

Nuestro conocimiento del mundo depende de nuestra experiencia de este, pues no existe el conocimiento absolutamente objetivo y definido exclusivamente, a partir de las características del mundo exterior. En el proceso de conocimiento no debemos desconocer el hecho de que somos esencialmente humanos y como tales no nos es permitida la objetividad absoluta, todos nuestros conocimientos están matizados por nuestra experiencia del mundo. (Fajardo Uribe, 2007: 72-73)

De esta forma, un enunciado como *¿Hablar mucho yo?*, que podría considerarse sintácticamente inaceptable por las gramáticas más tradicionales, se entiende como *Yo no hablo mucho*, bien

en su sentido recto bien con carga irónica, según la situación. Lo mismo sucede con la tradición fraseológica de una comunidad, que puede referir las semejanzas generacionales expresando *De tal palo tal astilla* o la indiferencia con un *Ni me va ni me viene* o *Ni fu ni fa*, aunque en cualquiera de los casos convendría explicarlas a un receptor no perteneciente a la misma comunidad o grupo, con quien no se comparten elementos experienciales pertinentes en la organización de los conceptos que intervienen en estos mensajes. El significado es, pues, resultado de la experiencia individual y social.

El pensamiento en la lingüística de base cognitiva es imaginativo y no fríamente lógico, como considera el objetivismo. La organización conceptual del universo, la representación de la realidad se construye mediante las percepciones que experiencialmente se van acumulando, con intervención fuerte de los recuerdos, la imaginación; incluso, se considera que la razón es inconsciente, metafórica y emocionalmente comprometida (Fajardo Uribe, 2007: 66).

Una vertiente de la Lingüística Cognitiva, esta vez más centrada en las nociones de comunidad, grupo, red, individuo, en aras de establecer las líneas de la expresión lingüística diferenciada y común, es la Sociolingüística Cognitiva. De base más social y empírica, los estudios de este tipo son comprensiblemente de carácter sincrónico y trabajan con datos y fuentes obtenidas de la realidad; por principio, realista (en tanto centrada en la experiencia).

En un curso sobre Sociolingüística Cognitiva, dictado en el marco del Seminario Internacional «Las investigaciones lingüísticas en el Mundo Hispánico» (La Habana, 2019), el catedrático Francisco Moreno Fernández sintetizó los rasgos de análisis de esta inter y multidisciplinaria destacando, entre otros aspectos de esta lingüística de base realista:

- *Factualidad y explicitud*, en lo que se refiere a la formulación teórica y diseño metodológico a partir de los datos concretos, obtenidos en contextos naturales y jamás en laboratorio; no como fines en sí, sino como camino para la descripción de la expresión lingüística.
- *Economía*, en tanto la descripción de los datos debe respetar el principio de la simplicidad.
- *Generalidad relativa*, esto es, la concepción relativa de las reglas y principios universales del uso de la lengua, sobre la base

[10]

de la constatación de la diversidad en la expresión de los hablantes; constatación de la relatividad de esas reglas en la manifestación lingüística, en contexto.

- *Realista*, por cuanto trabaja con datos naturales, con la observación de la interacción social de los hablantes, con la comunidad de habla como objeto de investigación antes que la competencia de individuos idealizados o la concepción de las lenguas como abstracción, fuera de contexto y fuera de la historia.

Como puede apreciarse, una lingüística basada en estos presupuestos se inscribe en la corriente cognitiva, experiencialista. Sin embargo, en su estudio de la variabilidad de la lengua, intenta establecer regularidades —amén que relativas— en su funcionamiento en consonancia con factores sociales que aglutinan conjuntos o grupos humanos (por la edad, por el género, por el nivel de instrucción, y también simplemente por compartir algún interés específico, por tener relación con alguien o algo en común...), lo cual los distingue de otros.

Ahora bien, en el mundo latinoamericano se defiende como línea de estudios en marcos educativos, entre otras,¹ una manifestación teórico-metodológica también articulada con esta lingüística de base cognitiva, experiencial y por fuerza, social: *las autorías de la palabra-pensamiento*, dirigidos por la profesora argentina María Isabel Requejo. Como tal se entiende, la «conquista y derecho inalienable de cada ser humano que posibilita desarrollar y expresar en libertad, sin censuras, humillaciones ni imposiciones, aspectos de su propia identidad lingüística, cognoscitiva, afectiva, política y sociocultural» (Requejo, 2009: 32).

Según se infiere de su obra *Lingüística social y autorías de la palabra y el pensamiento. Temas de debate en Psicología social y Educación* (2009), en sus raíces subyace la concepción filosófica experiencial, en tanto la subjetividad y la identidad lingüística son definidas

¹ El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para la enseñanza de la lengua que trabajó la Dra. Angelina Romeu es un ejemplo más de esta postura teórica en tanto su propuesta «se sustenta en la concepción dialéctico-materialista acerca del lenguaje, como capacidad humana que se adquiere en el proceso de socialización del individuo. En primer lugar, [este enfoque] es heredero de los postulados de la escuela histórico-cultural de Lev Vigotsky, que considera el lenguaje como un fenómeno social e histórico, que revela la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, lo interno y lo externo, el carácter activo de la conciencia y la relación de la enseñanza y el desarrollo» (Romeu, 2007).

por su carácter histórico, lo cual se aprecia en la idea de que «nada existe en el lenguaje humano ni en nuestra identidad que no sea la resultante compleja de las relaciones y experiencias entre individuos, grupos y clases sociales» (Requejo, 2009: 39). De ahí el marcado carácter social de las autorías de la palabra y el pensamiento, en tanto se entiende la lengua como sistema complejo, medio de expresión individual y colectiva, y medio o puente de la comunicación de grupo o entre grupos.

A pesar de que esta interpretación del uso de la lengua tiene ya una década en la que ha logrado establecer sus principios teóricos y ha conseguido resultados alentadores en términos de la constatación de la diversidad en la expresión lingüística condicionada por la experiencia individual, recientemente se ha constituido en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas (UCLV) el proyecto conjunto «Autorías de la palabra-pensamiento en niños y adolescentes de Tucumán y Santa Clara»,² entre cuyos participantes se encuentra justamente la profesora María Isabel Requejo. Como algunos de los artículos que siguen al presente constituyen resultados que tributan a dicho proyecto, resulta pertinente esclarecer, para el lector poco familiarizado con esta corriente, sus presupuestos teóricos. Este es el objetivo del presente trabajo, donde además se ofrecen reflexiones encaminadas a explicar la naturaleza de los estudios aplicados gestados desde las autorías de la palabra y el pensamiento.

En cuanto a la nomenclatura de esta corriente, puede hablarse de autoría o autorías según los sujetos que intervengan en el estudio. Las combinaciones la palabra y el pensamiento o palabra-pensamiento, se utilizan indistintamente. Sí parece ser ineludible la ubicación de palabra en primer término, sucedida por pensamiento; ello obedece a que esta corriente parte de la expresión lingüística del individuo para referir la cognición, el pensamiento imaginativo y comprometido con el entorno, a la vez que histórica y emocionalmente.

Como la corriente de base cognitiva de la Sociolingüística, la formulación teórica y diseño metodológico de una investigación

² Auspiciado por la UCLV, bajo el código 9073, la contraparte cubana de este proyecto inscribe su estudio en una selección de escuelas de enseñanza primaria y secundaria de Santa Clara, con la anuencia del Sectorial Provincial del Ministerio de Educación, en Villa Clara, y bajo la coordinación de la Dra. Gema Mestre Varela.

inscrita en las autorías de la palabra y el pensamiento parte de la recolección de datos concretos, naturales, cuyo estudio significa el camino para la descripción del uso diverso de la lengua, condicionado por la experiencia vital del individuo. Igualmente, al concebir el carácter relativo de las reglas y principios universales del uso de la lengua defendido por la Lingüística tradicional, debe centrarse justamente en la identificación de las manifestaciones de esa relatividad en la expresión lingüística.

En la concepción de las autorías de la palabra y el pensamiento el individuo es visto como autor, no como mero reproductor de leyes universales, reglas gramaticales y normas sociales para su expresión lingüística. Este constituye uno de sus presupuestos, comprendiendo que el hombre no es simple usuario del código o la variedad lingüística que hable, sino consciente de su protagonismo en la expresión de su pensamiento, la asunción de la propia identidad lingüística y sociocultural. Estas son, básicamente, las mismas ideas que hacen a la lingüística cognitiva reformularse fenómenos semánticos como la metáfora, por ejemplo, o la propia categorización conceptual o conformación de prototipos (Véase Cuenca e Hilferty, 1999; Fajardo Uribe, 2007).

Los estudios de Requejo pertenecen a la Psicopedagogía al aplicar las concepciones de las autorías de la palabra-pensamiento a la enseñanza de la lengua, porque se inscriben en:

las investigaciones de las últimas décadas [las cuales] apoyan la concepción de que la adquisición del lenguaje está influida por el conocimiento del mundo que posee quien lo adquiere, ya antes de dicha adquisición o en el momento de ella. Influyen también la maduración y la privilegiada relación social entre el niño y el adulto, que está bastante bien sintonizado con su nivel lingüístico. (Barrera, 2019)

Dichas investigaciones se centran en los niveles primario y secundario de aprendizaje, porque «escuchando, estudiando el lenguaje infantil, accedemos, en cierto grado, a la comprensión de una sociogénesis transformadora, tanto de su palabra-pensamiento, como la de su(s) grupos de origen y de pertenencia» (Requejo, 2009: 30).

Estos estudios dan cuenta de la realización diversa — y no siempre acorde con las normas enseñadas en ambientes escolares — de la expresión lingüística como resultado de procesos cognitivos

y experienciales de los niños como individuos, como miembros de un grupo (los compañeros de aula, la familia, la aldea, el pueblo, la comunidad, el país, etc.) y en constante interrelación con otros grupos (generacionalmente distintos, de distinta familia, pueblo...). Los resultados de sus investigaciones han llevado a la consideración de la producción lingüística como soporte de las relaciones intergeneracionales, esto es, según entiende Requejo (2009), la producción lingüística como sostén y puente interintrageneracional de la práctica social del idioma, de la memoria, la cultura e historia de cada grupo, familia, comunidad.

De igual manera que la Sociolingüística Cognitiva no se ocupa de la estratificación social de la lengua, la concepción de las autorías de la palabra y el pensamiento no atiende a la existencia de variedades de lengua estándar, culta, subestándar, incultas o vulgares, con el argumento comprensible de que «todas las lenguas maternas-paternas son cultas porque son la resultante de complejos procesos sociohistóricos y culturales de los pueblos» (Requejo, 2009: 40). Más bien, las concibe portadoras de una historia social que conjugan experiencias conjuntas, múltiples agentes de interacción, motivaciones, percepciones, procesos cognitivos, adaptación a fenómenos y mecanismos socialmente determinados, etc., que son compartidos como experiencia por los miembros de grupo y se manifiestan en su expresión lingüística, con particularidades a veces irrepetibles para cada uno.

Los principios estructurantes de la concepción de las autorías de la palabra-pensamiento o de la identidad lingüística, comprenden, según Requejo (2009): el orden social y las condiciones concretas de existencia en las que el sujeto nace, vive, aprende; el aprendizaje, determinado por la experiencia social en lo linguo-comunicativo, sociocultural y lo sensorial-motriz-perceptivo; y las relaciones y representaciones psicosociales resultantes de la experiencia familiar.

En el caso del *orden social y la situación concreta de existencia del sujeto*, al estudiar la autoría de la palabra-pensamiento es posible distinguir en la expresión lingüística las manifestaciones del momento histórico y los factores políticos y sociales que lo definen, la clase o sector social donde se inserta el sujeto, el modo de producción dominante en la región o del grupo o sector.

Al hablar del *aprendizaje determinado por la experiencia social en lo linguo-comunicativo, sociocultural y lo sensorial-motriz-perceptivo*,

[14]

se atienden cuestiones relacionadas con la expresión oral, tales como las formas culturales de comunicación e intercambio gestual y proxémico (determinadas tanto en el marco familiar, como en el escolar u otros ambientes formales o informales). También las manifestaciones individuales de las formas de registro e interpretación del mundo objetivo (vocabulario, argumentos, conceptos y tipos textuales predominantes en relación con determinado tema), las experiencias educativas dominantes y las formas de transmisión de saberes en la región o en las instituciones que la organizan.

Por último, cuando se trata de las *relaciones y representaciones psicosociales resultantes de la experiencia familiar* se valoran la génesis y el desarrollo de las estrategias y recursos lingüísticos que expresan el parentesco, las relaciones determinadas por la forma de organización y distribución de los roles en la familia, la autorreferencialidad y las representaciones particulares que el niño posee acerca de la familia, los amigos, la escuela, el tiempo libre, el trabajo, la política...; finalmente, el impacto de los medios audiovisuales en el sistema de percepciones y de representación de la realidad.

En cuanto a los tipos de texto privilegiados en esta manera social y cognitiva de investigar la lengua, la *narración* se tiene como centro de atención. Los análisis de «la autoría de la palabra-pensamiento [en niños y adolescentes] requieren de y están sostenidos por estrategias y praxis lingüístico-comunicativas, psico-motrices y socioculturales, cuya trama predominante es narrativa» (Requejo, 2009: 89), en tanto se considera que narrar «constituye una praxis-función-estructura necesaria para la organización, desarrollo y transformación del pensamiento, de la subjetividad y del lenguaje» (Requejo, 2009: 89).

Esto se entiende por cuanto en este tipo textual, se exprese de manera escrita u oral, el sujeto autoral, ya se ubique en el lugar de un narrador-personaje o se mantenga en el del narrador externo a la diégesis, es agente en la organización del discurso y expresa mediante ese orden discursivo su cognición: su percepción de la realidad, formulada imaginativa y emocionalmente según su experiencia vital, lo cual no es más que la autoría de su palabra-pensamiento. Se trata de una estrategia cultural de protagonismo en la acción narrada, pero también de protagonismo en la experimentación por medio de la cual se expresa una realidad que puede ser la propia vida del autor u otra realidad que determina el destino de los sujetos construidos o referidos por él en su producción textual.

En las narraciones escritas por niños y adolescentes, igualmente, se produce un debate en el plano formal entre lo que el individuo quiere transmitir y las formas convencionales de expresión y recepción en su entorno. Esto es porque, como dice Requejo (2009: 90), la narración «requiere de autoría individual; [y también] de escucha, comprensión y recepción social» y permite la adaptación activa de la realidad, posibilita desplegar secuencialmente aspectos afectivos, experienciales, subjetivos, cognoscitivos y argumentativos de la conciencia infantil que son por lo general autorreferenciales.

En el *plano ortográfico*, la interpretación que la autoría de la palabra y el pensamiento ofrece a los «errores» o mejor, a los usos contrarios a lo convencional, no es diferente de la explicación que da a las discordancias y desórdenes sintácticos:

muchas escrituras con errores «ortográficos y sintácticos» resultan síntomas de resistencia cultural o de falta de comprensión semántica y/o de indiferencia casi estructural por cuanto niños y adolescentes perciben que lo que escriben es diferente ya no solo a como hablan y piensan sino que guarda escasa relación con sus necesidades, prioridades. (Requejo, 2009: 263)

Efectivamente, es común que las razones de los errores se inscriban en el convencimiento de que los recursos lingüísticos y no lingüísticos que se enseñan en la escuela no les son útiles en la comunicación ordinaria, por cuanto insuficientes para la expresión de sus individualidades, su imaginario, sus emociones, su cognición.

Igualmente, pero en *términos sintácticos*, Requejo registra en sus pesquisas que «los niños suelen desafiar la lógica formal de la sintaxis o de las argumentaciones adultas previsibles, lo cual no equivale a sostener que carezcan de lógica» (2009: 39). En realidad, los patrones sintácticos se particularizan en función de las estrategias comunicativas que seleccionan inconscientemente los niños para expresarse. Entre las más comunes identificadas en los estudios de Requejo (en instituciones escolares de Tucumán), se encuentran la contrargumentación; la comparación de ideas, acciones, argumentos; la reformulación sintáctica provocada por la reinención de conceptos; la argumentación; la adjudicación de sentidos contradictorios a una misma forma u objeto; la explicación sostenida desde lo corporal a la vez que desde lo lingüístico; las asociaciones complejas y en apariencia caóticas y débiles no

[16]

comprensibles por los adultos, pero que los niños y adolescentes entienden sin dificultad.

En *términos de significado*, la (re)formulación categorial que explica la Lingüística Cognitiva en la organización conceptual de los prototipos, que es individual y parte de la experiencia, se explica en la teoría de Requejo sobre la producción lingüística, en tanto, «desde su praxis comunicativa y vital, y desde sus procesos de autoría y transformación de la palabra-pensamiento de la sociedad en que viven, los niños neutralizan [...] cuestionan y transforman aspectos de las representaciones, signos e ideas previas de la humanidad» (Requejo, 2009: 30).

Efectivamente, los niños son capaces de reformular conceptos y relaciones significado/significante en función de su propia experiencia vital, inserta en la historia social de su grupo. Así, «el universo de significados al que alude y nombra el niño cuando realiza una asociación lingüística propia, constituye en sí misma una “red potencial y progresiva de enlaces significativos”, cuya trama y sostén no es solo lingüístico, sino etario, psicosocial, cultural, afectivo, ideológico, histórico» (Requejo, 2009: 39).

El sistema de representaciones referido en los vínculos convencionales significante/significado recogidos en los diccionarios y que se enseña en la escuela, amplio e sociohistóricamente determinado, entra en contradicción en el aprendizaje del niño que aprende y aprehende el mundo paso a paso; entra en contradicción «con las formas de aprender a aprender que tienen los niños, con sus innovadoras estrategias para elaborar, construir y transmitir significados-significantes» (Requejo, 2009: 91), desde su pertenencia social y cultural.

Así, los niños «pueden diferenciar sus creaciones lingüísticas y realidades inventadas por ellos, de lo que existe objetivamente. Crean puentes interesantes entre lo imaginario y lo real mediante creaciones narrativas, lingüísticas, que posibilitan descubrir y transmitir aspectos nuevos, innovadores de lo real» (Requejo, 2009: 92).

Dentro de la multiplicidad de formas de representación infantil de los conceptos, es posible bajo esta teoría de la autoría de la palabra-pensamiento distinguir significados perceptibles, posibles de mostrar porque se ven a simple vista, y significados indirectamente demostrables, que requieren para ser comprendidos por el otro una argumentación o explicación que los niños siempre están dispuestos a ofrecer.

Con todo esto, la lingüística social y cognitiva sobre la que se basa la autoría de la palabra-pensamiento no concibe la pobreza de vocabulario. Sí entiende, en cambio, la variedad léxica de los niños como expresión particular de zonas conceptuales similares a las que manejan otros grupos etarios: sectores de la realidad, universos conceptuales y culturales que operan desde las lecturas propias y la comprensión del mundo, formas de organización sociocomunitarias, modalidades que expresan vínculos familiares, etc (Requejo, 2009: 259).

El niño va construyendo su repertorio léxico en función del sistema de categorías y representaciones que va necesitando en su experiencia vital, en su aprehensión del mundo social y natural circundante inmediato (entorno familiar, grupal, comunitario, la casa, la ciudad, el parque, el campo, la escuela) y mediato (planeta, universo, nación, países...). Considerarlo índice de pobreza de vocabulario sería un error imperdonable, por cuanto no atendería a la diferenciación en el aprendizaje, manejo y uso de la lengua.

En términos *ideológicos*, también las autorías de la palabra y el pensamiento dan cuenta de la manifestación explícita e implícita de «matrices y estereotipos ideológicos, sistemas de interpretación, transmisión y representación de la realidad que son hegemónicas en el orden social vigente, [en la expresión lingüística de los niños, porque esos patrones] pueden naturalizarse desde temprana edad, dado el impacto [...] de la transmisión audiovisual [y] la comunicación inter e intrageneracional durante la primera infancia» (Requejo, 2009: 30). Esto se demuestra tanto en su valoración de determinados comportamientos sociales, bien o mal vistos por la comunidad y que los niños constatan en su entorno, como cuando se refieren al sistema social imperante o la historia de su nación.

De cualquier manera, en la defensa de las autorías de la palabra y el pensamiento hay que contar con el peligro que representa esa transmisión mediática y sistémica de patrones ideológicos, que corrige continuamente la opinión personal y obstaculiza el desarrollo y la asunción de posturas legítimas, pues «cuando sus expresiones [de los niños, en el caso de los estudios de Requejo] son desautomatizadas sistemáticamente, aprenden a silenciar su propia autoría e incluso hablar-escribir *como no piensan ni viven*» (2009: 31).

Como se ha visto, la concepción de las autorías de la palabra y el pensamiento tiene como centro al individuo, considera su experiencia vital, su procedencia, su identidad, y cómo estas

[18]

cuestiones se manifiestan en su expresión lingüística. Es una teoría inclusiva, descriptiva, no prescriptiva y sistémica en su estudio de los usos de la lengua, pues tiene alcance en sus niveles, planos y en la propia comunicación.

Además de inscrita en las más novedosas corrientes de la lingüística contemporánea, la tendencia de las autorías de la palabra y el pensamiento constituye una respuesta clara a la realidad latinoamericana, marcada históricamente por la colonización, la discriminación, la violencia y otros males sociales que aplastan y silencian al individuo originario, en pos de elevar a un sitio de prestigio a los grupos humanos con más poder económico o político. Es así que la autoría de la palabra-pensamiento es experiencialista por su base, como respuesta a la experiencia latinoamericana, y por su objeto, al estudiar la adquisición y uso de la lengua como resultado de la experiencia individual. Es una corriente lingüística en defensa de la identidad del hombre, de las comunidades, de las naciones.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRERA, A. F. (2019). Niveles de adquisición de la lengua escrita en niños escolarizados de zona rural del departamento Monteros, ponencia presentada en el V Simposio Internacional de Estudios Humanísticos, II Convención Científica Internacional UCLV, Santa Clara.
- CUENCA, M. J. & HILFERTY, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*, 252 pp., Barcelona: Editorial Ariel S.A..
- FAJARDO, L. A. (enero-julio, 2007). La lingüística cognitiva: principios fundamentales. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, N.º 9, 63-82.
- LOSADA, M. (2011). *La máscara del lenguaje. Intencionalidad y sentido*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- MORENO, F. (2008). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Editorial Ariel.
- MORENO, F. (enero, 2019). Materiales preparados para el curso Principios de sociolingüística cognitiva, Seminario Internacional Las investigaciones lingüísticas en el mundo hispánico, Colegio San Gerónimo, La Habana.
- REQUEJO, M. I. (2009). *Lingüística Social y Autorías de la Palabra y el Pensamiento. Temas de debate en Psicología Social y Educación*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

- REQUEJO, M. I. (2002). Autorías de la palabra y del pensamiento: el habla institucional(izada). *La Revista, Órgano de difusión del departamento de extensión de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT*, N.º 4, 19-24.
- ROMEU, A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Recepción: 15 de septiembre de 2019

Aprobación: 21 de noviembre de 2019



Este texto se distribuye bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Licencia Internacional.

[20]

Islas, núm. 195; UCLV, enero-abril de 2020
<http://islas.uclv.edu.cu>