



VOLUMEN 2 NÚMERO 1 2015

Revista Internacional de

Pedagogía y Currículo

El uso del lenguaje y la lengua en la
educación: análisis filosófico, psicológico y
sociolingüístico

Formación del profesorado y propuesta
de lenguaje llano universal

ALEJANDRO QUINTAS HIJÓS
LORENA LATRE NAVARRO

El uso del lenguaje y la lengua en educación: análisis filosófico, psicológico y sociolingüístico. Formación del profesorado y propuesta de lenguaje llano universal

Alejandro Quintas Hijós, Universidad de Zaragoza, España
Lorena Latre Navarro, Universidad de Zaragoza, España

Resumen: Este artículo comienza con una conceptualización del lenguaje y la lengua que invita a la reflexión sobre sus profundas implicaciones comunicativas y del acceso al conocimiento. Posteriormente se realiza un recorrido histórico desde la filosofía y la psicología que evidencia la gran diversidad de enfoques en la comprensión de los conceptos de lengua y lenguaje. Continúa destacando el poder que reside en un correcto desarrollo del lenguaje, así como el negativo y limitado acceso que se está permitiendo al mismo. Desde la sociología y la lingüística se analizan las consecuencias prácticas derivadas de un uso perverso de la lengua, manifestando cómo y por qué se mantiene un modelo educativo en el que la lengua tiene un alto grado de abstracción incomprensible para el alumnado que, sin embargo, aprueba “exitosamente” según el sistema de evaluación utilizado. Mediante autores como Nietzsche, Austin y Bourdieu se señalan las relaciones jerárquicas de dominación creadas entre las personas a través del uso de la lengua. Finaliza realizando una propuesta práctica consistente en el proyecto lenguaje llano universal, que pretende el acceso de todas las personas al conocimiento y a la conciencia crítica mediante una comunicación comprensible. Considera motor del proyecto la formación del profesorado, el elemento renovador de todo el sistema para cambiar de paradigma sociolingüístico, pasando de ser puramente técnico-burocrático a didáctico-pedagógico, con la competencia comunicadora como uno de los aspectos fundamentales. Este proyecto se sustenta en el marco teórico descrito en el artículo y en los programas de Lectura Fácil desarrollados ya en la actualidad.

Palabras clave: educación, filosofía, psicología, lengua, lenguaje llano, formación del profesorado, relaciones de poder

Abstract: This article begins with a conceptualization of language and speech that invites to the reflection on its deep communicative implications and its access to knowledge. Afterwards, a historical tour is made from the philosophy and psychology that shows the great diversity of approaches in the understanding of the concepts of language and speech. It continues emphasizing the power that lies in a correct language development, as well as its negative and limited access allowed by school system. From sociology and linguistics' points of view the practical consequences derivative from a malign use of language are analysed, expressing how and why the educative model is maintained in which language has a high degree of unintelligible abstraction for the student body that, however, passes “successfully” according the used assessment system. Through authors like Nietzsche, Austin and Bourdieu the hierarchical relationships of domination created among people through the use of language are shown. It ends showing a practical proposal consistent in the Universal plain language project, expects everybody's access to knowledge and critical awareness by means of understandable communication. The paper considers teachers' training as the engine of the project, the renovator element of the whole system to change the sociolinguistic paradigm, from being purely bureaucratic-technical to pedagogical-educational, with the communicative competence as one of the main aspects. This project is based on the theoretical framework described in the article and the Easy reading programmes already developed nowadays.

Keywords: Education, Philosophy, Psychology, Speech, Plain Language, Teachers' Training, Relationships of Domination

1. El lenguaje y las lenguas

Uno de los elementos sobre los que más se ha reflexionado a lo largo en la historia es sobre el lenguaje, por su carácter enigmático y sus implicaciones en otros campos del pensamiento. Tener una comprensión u otra del lenguaje influye directamente en el resto de concepciones

filosóficas (antropológicas, epistemológicas y ontológicas), y viceversa, es decir, desde diferentes perspectivas filosóficas se aborda y entiende el lenguaje de diferente manera.

Sin embargo, se puede admitir que el lenguaje es una capacidad que permite el desarrollo y uso de una lengua. Muchos de los problemas teóricos sobre este tema se han producido por no distinguir claramente entre lenguaje y lengua, diferenciación que ya manifestó el lingüista Saussure (1982). Si bien el lenguaje hace referencia a una facultad y no se puede aprender, la lengua, que sí se puede aprender, es un sistema de reglas y signos. El lenguaje se podría decir que es sólo uno, mientras que lenguas o idiomas hay muchos, según las culturas y sociedades (Vega y Olmos 2011).

Se puede entender por signo, como indicaba Agustín de Hipona, como la realidad física que evoca en el pensamiento una realidad ajena. En teoría semiótica (es decir, de los signos), y ya desde el estoicismo del s. IV a.C., se han diferenciado varios planos en los signos. Normalmente han sido tres: el plano del pensamiento (conceptos), el del lenguaje (palabras) y el de la realidad (cosas). Ha variado mucho desde la filosofía del lenguaje tanto la concepción de signo como la caracterización y número de los mencionados planos. Los estoicos entendían que si una persona grita pozo, pozo era un signo compuesto por significante (los sonidos físicos que se producen al decir el signo pozo), por significado (el plano o contenido mental no físico) y que evoca al objeto real del pozo al que se refiere. Es decir, según la tradición filosófica del lenguaje ¿qué significan los signos? Las cosas, los entes. El término signo deriva del latín signum, y se entendía por tal, seña, marca o estandarte, es decir, aquello que se sigue o hacia lo que uno se direcciona.

Se puede comprobar ya la relevancia y necesidad de una profunda comprensión de lo que es el lenguaje y la lengua, pues no se trata sólo del establecimiento de un sistema lingüístico aleatorio, sino que afecta a la capacidad y amplitud de comunicación entre las sociedades humanas, y más aún, al ámbito del conocimiento. El lenguaje se ha relacionado históricamente con el plano del pensamiento y el de la realidad, por lo que es un tema que se puede generalizar de la lingüística a todo el sistema filosófico.

2. El lenguaje desde la filosofía

Existen numerosos estudios sobre filosofía del lenguaje que desarrollan esta disciplina de manera exhaustiva y temática: Frápolli y Romero (1998), Corredor (1999), Conesa y Nubiola (2002), Acero (1985, 2001), Bustos (2006), García-Carpintero (2008) y García Suárez (2011), entre otros. Siguiendo a Bustos (2006), a continuación se va a desarrollar el tratamiento filosófico que ha recibido el lenguaje y las lenguas a lo largo de la historia, tratando de hacer explícito al mismo tiempo la gran relevancia que tiene la conceptualización del lenguaje para el resto de los ámbitos de la vida (estatus social, acceso a la información, etc.) y para el resto de disciplinas filosóficas (epistemología, ontología, antropología, etc.). Cabe mencionar que en múltiples ocasiones ha sido entendido el término lenguaje sin la distinción mencionada de Saussure (lenguaje-lengua), por lo que hay que considerar que hacían un uso más global del término.

Existía ya antes de Platón (s. IV a.C.) una discusión entre naturalistas y convencionalistas. Los primeros defendían una relación directa entre el lenguaje y la realidad, y los segundos consideraban que las palabras no indicaban necesariamente la realidad, sino que simplemente eran útiles porque, por convención, se habían establecido para facilitar los hábitos de las personas en, por ejemplo la comunicación. Platón mantuvo una postura equidistante a las dos corrientes en Crátilo.

Aristóteles explicó que el lenguaje puede tener un uso práctico (para juzgar), teórico (para expresar conocimiento) y artístico (para imitar la realidad). En su postura convencionalista, le interesa el uso práctico, y desarrolla de manera sistemática una lógica formal en su *Organon*, obra que condiciona toda reflexión en las corrientes posteriores. El estagirita, que ya diferenciaba entre los planos del pensamiento y la realidad (ambos objetivos), y el del lenguaje (subjetivo), presentó una teoría contextual del significado, según la cual ciertas palabras no poseen significado por sí solas, sino sólo en el contexto de una oración.

El estoicismo (del s. IV a.C. hasta el II d.C.) elaboró una teoría gramatical muy analítica y completa, suponiendo cierto avance en la lógica fundada por Aristóteles. Las tres ramas en las que

dividía la filosofía eran la física, la ética y la lógica, y dentro de esta última diferenciaban entre retórica y dialéctica. Su semiótica era triádica al igual que la de Aristóteles. San Agustín (s. IV-V d.C.) heredó la dialéctica de los estoicos y la metafísica aristotélica. No mantuvo la concepción contextualista y se basó más en el análisis individual de los signos desde una perspectiva naturalista, esto es, concibiendo una relación directa entre la cosa significada y el signo.

La importancia de una consideración seria y rigurosa del lenguaje y las lenguas se aprecia en las discusiones filosóficas que tuvieron lugar durante época medieval. El llamado problema de los universales recorrió toda la Edad Media y se dilató también hasta la Edad Moderna. Se trataba de la problemática sobre la significación real de las relaciones lógicas, esto es, entender por un lado la relación entre el concepto (pensamiento) y la palabra (lenguaje) y por otro la relación entre el concepto y el objeto (realidad); esto no sólo afectaba a la filosofía del lenguaje sino, en general, a la epistemología y teoría del conocimiento. Por universales se entendían los conceptos generales, es decir, palabras que no refieren a un ente o realidad concreta sino a un conjunto, por ejemplo humanidad. ¿Existe aquello a lo que se refiere un universal, o sólo existen realmente los entes individuales a los que se refieren las palabras concretas? Tres corrientes de pensamiento contestaron de manera diferente al problema. El realismo consideró que los universales existen de forma independiente, es decir, que tienen realidad propia. El nominalismo defendió que los universales sólo son nombres colectivos que designan cosas individuales, que son las únicas que existen de verdad. Por último, el conceptualismo supuso una postura conciliadora entre las dos anteriores (Sánchez Meca, 2011).

Una de las escuelas que surgieron en la Edad Media, a finales del s. XIII, es la escuela de los gramáticos especulativos o de los *modistae*. Construyeron un gran sistema gramatical como ciencia y aportaron una filosofía realista del lenguaje, presentando tres planos de realidad. La realidad en cuanto ontológicamente autónoma (*modi essendi*), la realidad en cuanto expresable mediante el lenguaje (*modi significandi*) y la realidad en cuanto inteligible (*modi intelligendi*). Influirán en la corriente racionalista posterior y en la lingüística del s. XX.

Guillermo de Ockham (s. XIII-XIV), desde el pensamiento nominalista, entendió por significar el acto que realiza el signo para referenciar algo distinto de sí mismo. La teoría de la suposición (*del suppositio*), de gran trascendencia en debates de la época, afirmaba que la suposición es la capacidad que tienen los términos (de los signos, de las palabras) para remplazar a los objetos en su lugar correspondiente de la oración. El escolástico clasificó los tipos de suposición en personal, simple y material, según si los términos suponían a personas, conceptos o a otros términos, respectivamente (Sánchez Meca, 2011).

En el Renacimiento tuvo lugar cierta separación entre las indagaciones gramáticas y las filosóficas. Además, por una parte se revalorizaron las lenguas vernáculas, lo que implicó ser más conscientes de la gran diversidad de lenguas y la relatividad en las manifestaciones del lenguaje, y por otra parte surgió una intención o proyecto de lenguaje universal basado en el latín, que recalca los aspectos más comunes y unificadores del lenguaje.

Del racionalismo francés del s. XVII surgió la Escuela de la Port-Royal, que desarrolló un análisis del lenguaje desde la lógica y la gramática con aspiraciones universales, es decir, descubriendo y recalcando los aspectos más comunes a todas las lenguas. Trabajaron con una gramática más de conceptos que de palabras, pues su perspectiva racionalista primó los aspectos más interiores del lenguaje (la conceptualización, los procesos mentales o la representación) sobre los más externos (palabras, procesos lingüísticos, etc.). Fueron claros descendientes de los gramáticos especulativos del s. XIII.

Desde el empirismo del s. XVII fue Locke quien, con su obra *Ensayo sobre el entendimiento humano*, hizo grandes avances a la filosofía del lenguaje. Su semiótica estuvo muy relacionada con su epistemología, y ésta con la semántica. Explica que las palabras son signos de las ideas y que las ideas son signos de las cosas. Mantuvo la postura de que los signos son arbitrarios (como ya hizo el pensamiento convencionalista anterior), por ejemplo, los sonidos resultantes de leer mesa tienen una relación arbitraria con el objeto al que se refiere (muestra de ello es que en otro idioma se utilizan otros sonidos para el mismo objeto). Desde el conceptualismo moderado, defendió que el lenguaje tiene las funciones de expresar el mundo interior individual y de comunicarse. De esta última función aclaró que era posible por dos suposiciones que toda persona mantiene: por la creencia de que

las ideas que tiene el resto de interlocutores en la mente son similares a las propias, y por la creencia de que existe una relación directa entre el lenguaje y la realidad (siendo que, según él, no era así).

Leibniz mantuvo una postura muy crítica a la concepción lockeana del lenguaje. La función del lenguaje no sólo era comunicativa como un sistema de representación del conocimiento, sino cognitiva como sistema de acceso al conocimiento y la realidad. Negó que la relación entre las palabras y los objetos fuera totalmente arbitraria, como sostuvo Locke, y afirmó que en cierta medida era natural; según él, por evolución histórica las lenguas han ido perdiendo progresivamente la primitiva relación natural que tenían con los objetos. Frente al conceptualismo moderado de Locke, Leibniz defendió una postura realista radical. En el s. XVII se promovió desde varios frentes el proyecto de lenguaje universal. La Escuela de la Port-Royal (con el gramático Lancelot y el lógico Arnauld como grandes investigadores), el padre de la filosofía moderna René Descartes y el mismo Leibniz fueron algunos partidarios y promotores del proyecto.

En el Siglo de las Luces coexistieron dos posturas filosóficas sobre el lenguaje: el racionalismo, con Du Marsais y Beauzée como representantes, que heredaron el legado de Descartes y la Escuela de la Port-Royal, y el sensualismo, con Condillac y Diderot al frente, que reinterpretaron y prosiguieron la doctrina lockeana del lenguaje.

Condillac planteó en el s. XVIII una perspectiva evolutiva para paliar el problema del origen de las ideas, ya existente en Locke. Clasificó los signos según esta perspectiva. Los signos naturales son los sonidos básicos que comenzaron a utilizar los seres humanos para expresar sus sentimientos más simples. Los signos accidentales son aquellos que, en la dimensión individual, ligan los objetos con ideas propias. Por último, los signos institucionales son aquellos que, desde la dimensión social, relacionan de forma arbitraria.

Los enciclopedistas en general defendieron un realismo moderado. Afirmaban que los elementos del lenguaje se corresponden con los del pensamiento, y que la función del lenguaje es comunicar lo pensado. Por pensamiento entendían simple asociación de ideas, y por oración (lenguaje) simple asociación de palabras.

Los ideólogos aunaron una corriente de pensamiento de la misma época que pretendió sintetizar los planteamientos de Locke y de Condillac, es decir, reinterpretar el sensualismo. Destutt de Tracy (s. XVIII-XIX) definió la ideología como ciencia de las sensaciones y las ideas, siendo una ciencia interdisciplinaria entre fisiología, psicología y gramática. Así, este ideólogo reinterpretó lo que era la percepción, la voluntad, el juicio o la memoria según su concepción de sensación, a saber, el origen del lenguaje y de toda idea.

Una de las fuentes directas de la semiótica actual es la teoría semiótica de Saussure, quien vivió entre el s. XVIII y el XIX. Caracterizó al signo por ser una entidad doble, es decir, que se compone de dos elementos: el concepto y la imagen acústica. Ambos son de carácter psíquico, y se relacionan cerebralmente de forma asociativa. El concepto es el significado y la imagen acústica es el significante, no refiriéndose esta última al sonido físico sino a la huella psíquica del sonido). Rompió pues con muchos de los modelos anteriores basados en la tríada pensamiento-lenguaje-realidad.

Peirce, al igual que Saussure, es precursor directo de la semiótica moderna, si bien desde la perspectiva pragmática y no la estructuralista. Realizó un análisis muy exhaustivo y complejo sobre el signo, estableciendo una detallada clasificación desde las perspectivas sintáctica, semántica y retórica. Estableció una concepción triádica del signo: el objeto, el representamen (el nombre técnico que utilizó para referirse a signo) y el interpretante.

Guillermo de Humboldt, contemporáneo de Saussure, realizó una gran aportación a la filosofía del lenguaje desde una perspectiva novedosa y radical. Mantuvo, entre otras muchas cosas, la tesis de la relatividad lingüística, basada en la existencia de la gran variedad de lenguas. Sería una postura contraria al proyecto de lenguaje universal, pues incide en las diferentes manifestaciones de las lenguas. Justificó la gran variedad de lenguas primero a nivel individual, por la diferente percepción que tienen las personas, y después a nivel colectivo, por las diferentes culturas. Así, como de alguna manera lo haría ya Locke o Destutt de Tracy, defendió la intraducibilidad total de las lenguas. Humboldt influyó en Sapir y Whorf (s. XX), quienes, de nuevo, rechazaron la idea de una gramática universal, y postularon la intraducibilidad no sólo de las lenguas sino de diferentes concepciones del mundo.

Desde la corriente del conductismo Charles Morris reinterpretó ya en el s. XX el signo como el estímulo que se caracteriza por tener la función de sustituir los objetos-estímulo. Los tradicionales objetos de estudio de la lingüística se estudiaron desde la psicología, la sociología y la biología.

La obra *Conceptografía o Escritura de conceptos* (1879) del filósofo Frege supuso cierta revolución por la toma en consideración de la lógica, la semántica y la ontología para tratar el lenguaje. Diferenció entre función y objeto desde las perspectivas lingüística, lógica y ontológica. Desde esta última consideró que tanto la función como el objeto son categorías de la estructura de la realidad, y la estructura de lo real es lógica. También diferenció entre sentido y referencia dentro del signo. El sentido es expresado por el signo y la referencia (el objeto) es designado por el signo. Así, en una oración simple cualquiera el sentido de la misma es el pensamiento y la referencia es el valor de verdad de la misma. Puede darse el caso de oraciones con sentido pero sin referencia, por ejemplo, Thor sintió ira. La filosofía del lenguaje fregeana es realista, pues establece la posibilidad de acceder a la realidad a través de la lógica del pensamiento, dado que mantienen la misma estructura y están relacionadas.

Los continuadores directos del legado de Frege fueron Bertrand Russell y Ludwin Wittgenstein. Ambos mantuvieron la opinión de que un análisis de la naturaleza del lenguaje es un camino para conocer la estructura de la realidad, y no reflexionaron desde una visión puramente lingüística, sino desde todo el sistema filosófico formado (combinando ontología, epistemología y lógica). Russell expuso la filosofía del atomismo lógico, según la cual la realidad se puede descomponer por el pensamiento en elementos lógicos últimos; su postura filosófica sobre el lenguaje es atomista y realista. Wittgenstein defendió una ontología basada en la existencia de, en orden de complejidad ascendente: objetos, hechos atómicos, mundo, realidad. Concebía que el lenguaje era la manifestación sensible del pensamiento; los límites del lenguaje son los límites del pensamiento, y los límites de éste los de la realidad.

3. El lenguaje desde la psicología

En general, las diferentes corrientes psicológicas tienen un carácter más científico que las filosóficas, usando por tanto métodos más especulativos, pero no por ello llegan a un consenso sobre qué es el lenguaje, pues, al igual que en la filosofía, existen varios paradigmas.

Existe amplia literatura clásica sobre la aparición, desarrollo y conceptualización del lenguaje y la lengua en los seres humanos, realizados desde diferentes modelos: Piaget (1961, 1965, 1989), Vygotsky (2001), Chomsky (1977, 1979, 1989), Skinner (1983) y Bruner (1989, 1994), entre otros. E igualmente existen muchas obras de interés que abarcan la psicología del lenguaje de forma temática: Carreiras (1997), Pinker (1999), Berko y Bernstein (2000), López-Higes (2003), Field (2004), Belinchón, Rivière y Igoa (2004), Carroll (2006) y Harley (2013).

Las principales perspectivas generales que estudian el desarrollo de la lengua (enmarcado en el desarrollo de todo el sistema cognitivo humano) son: la piagetiana, la basada en el procesamiento de la información y la conexionista. Siguiendo a Ballarín (2010), García-Madruga y Deval (2010) y a Gutiérrez-Martínez y Vila (2011), se van a desarrollar sucintamente las tres visiones.

La primera perspectiva, la piagetiana, se incluye dentro de la cosmovisión organicista, según el cual el ser humano se comprende como un organismo vivo que está continuamente activo e interactuando con su entorno, considerando los procesos psicológicos como procesos orgánicos. Piaget estudió el lenguaje como un elemento más dentro del desarrollo cognitivo general del ser humano. Este desarrollo tiene una distribución horizontal (los periodos o estadios) y una vertical (los procesos de cambio entre periodos). Hay cuatro periodos: el sensoriomotor (de 0 a 2 años), el preoperacional (de 2 a 7), el de las operaciones concretas (de 7 a 11) y de operaciones formales (a partir de los 11 años). Lo básico de estos periodos es su orden, no la edad a la que se alcanzan (pues varía). La teoría piagetiana era constructivista, es decir, cada estadio incluía las características del anterior.

Es en el periodo sensoriomotor cuando aparece el lenguaje, a los 12 meses aproximadamente, y en un tiempo relativamente corto el ser humano consigue ser capaz de hablar y comprender la propia lengua. Su evolución pasa desde sonidos de placer o displeacer (del primer al séptimo mes) hasta

los cinco años, a partir de los cuales la lengua se va perfeccionando y enriqueciéndose. En el periodo preoperacional, a partir de los dos años, el humano puede hacer uso de símbolos, manipulando elementos cognitivos que representan los objetos de la realidad (representaciones, imágenes internas, fantasía, etc.). La adquisición del uso simbólico de la realidad requiere, por tanto, la distinción entre significante y significado (esta vez no en el sentido de Saussure), y ello le permite al joven humano independizarse de estímulos exteriores que funcionen a modo de signo y manipular la “realidad” internamente. Para la adquisición del significado, el ser humano utiliza ciertas estrategias, por ejemplo, el principio taxonómico explica que el humano utiliza la misma palabra para nombrar a todos los objetos de la misma clase, o el principio de exclusividad, según el cual el humano considera que cada objeto sólo tiene una palabra con la cual nombrarlo (creencia que chocará más tarde con el conocimiento de la existencia de sinonimias y polisemias) (Ballarín, 2010).

La segunda perspectiva mencionada, la teoría del procesamiento de la información, se integra en el paradigma mecanicista, el cual interpreta la conducta con el símil entre el organismo humano y el funcionamiento de las máquinas (el mecanicismo heredado de la revolución científica a partir de la segunda mitad del siglo XVI). David Klahr defiende una teoría del procesamiento de la información estricta, pues niega la existencia de los periodos piagetianos. Defiende un modelo en el que el humano utiliza sistemas de reglas de producción para procesar cognitivamente, al igual que lo haría una computadora. Así, los únicos cambios en el desarrollo cognitivo (y por lo tanto, del lenguaje) son cuantitativos, y se explican por la capacidad del propio sistema para automodificarse. Otras teorías integran elementos de Klahr y de Piaget, por ejemplo la de Robbie Case (1989) o Pascual-Leone (1984).

El conexionismo es un enfoque que, en líneas generales, reemplaza el símil de la computadora por el del cerebro. Defiende una cognición basada en una red de conexiones entre unidades (a modo de neuronas) que intercambian entre sí señales que excitan o inhiben. Desde este modelo el lenguaje y la lengua se conciben y explican, al igual que con el anterior, de forma mucho más simple. Aspectos cognitivos como las representaciones, los conocimientos, el procesamiento de información o el aprendizaje se reinterpretan de forma radical mediante las diferentes cantidades y formas de conexión.

Una vez analizado el ámbito de desarrollo cognitivo y lingüístico, cabe retomar el profundo debate sobre la esencia y caracterización básica de lenguaje y su permanentemente discutida relación con el pensamiento. En el apartado filosófico se ha podido comprobar posicionamientos muy dispares, e igual sucede en psicología, oscilando desde los que identifican plenamente lenguaje y pensamiento (como Watson desde el conductismo clásico) hasta los que defienden un relativismo lingüístico (como Shapir y Whorf, según los cuales la diferente percepción humana del mundo está mediatizada por distinta estructura de la lengua), pasado por posturas intermedias que defienden la interacción entre pensamiento y lenguaje (como Chomsky desde el innatismo y el genetismo).

Piaget (1990), desde una teoría cognitivista-estructuralista, entiende el lenguaje como un elemento más dentro del desarrollo cognitivo humano. Es a la función simbólica o semiótica a la que dota de mayor relevancia, siendo ésta anterior e independiente del lenguaje. Chomsky (1989), desde una teoría cognitivista-innatista, también diferencia la capacidad del lenguaje (y su adquisición) de la capacidad de pensamiento; defiende la existencia de un mecanismo innato para la adquisición del lenguaje, si bien debe ser estimulada a través del contexto (es, en este sentido, defensor de la existencia de una gramática universal, como harían los proyectos filosóficos de lenguaje universal). Vygotsky (2001), desde una teoría cognitivista socio-cultural, defendió el desarrollo común del pensamiento y la lengua hasta los dos años, si bien los consideraba entes diferentes e interdependientes entre sí; el pensamiento según este autor es previo al lenguaje, aunque progresivamente se van anexionando hasta dar lugar a un pensamiento verbal y un lenguaje interiorizado. Skinner (1983), desde una teoría conductista-ambientalista, identificó el pensamiento y el lenguaje en muchos sentidos, estudiando empírica y funcionalmente la conducta verbal como una variable más dentro de un todo. Por último, Bruner (1994), desde una teoría pragmática-contextualista, intenta consensuar entre el ambientalismo de Skinner y el contextualismo vygotskyano con el innatismo chomskyano y el cognitivismo piagetiano, centrando más el asunto en las funciones y usos de las lenguas de forma interactiva en los discentes humanos.

4. El lenguaje y la sociedad

Hasta ahora el lenguaje y la lengua se han abordado desde múltiples concepciones filosóficas y psicológicas, y cabría ahora estudiarlas desde las relaciones que generan a nivel social. Fue Nietzsche, en el siglo XIX, el primer autor que resaltó que la característica del lenguaje reside en su capacidad para hacer cosas, más que meramente decir cosas (Yebra, 2010). Realizó duras críticas a las perspectivas utilizadas hasta su momento para entender el lenguaje por ser demasiado esencialistas y descriptivistas (como se ha hecho en los dos capítulos precedentes). Nietzsche supuso un giro performativo del lenguaje (performar, realizar), centrando ahora el foco no tanto en el lenguaje per se sino en quienes utilizan el lenguaje. Así, ya no es cuestión de analizar el lenguaje y la lengua como conceptos abstractos sino como realidades sociales, por ello se hace necesario extraer todo lo metafísico de la concepción lingüística. La intención de Nietzsche fue desenmascarar las relaciones de poder que subyacen en los intercambios lingüísticos, esto es, simbólicos.

En el siglo XX el filósofo británico Austin retomó la perspectiva nietzscheana y la sistematizó. Explicó que las expresiones descriptivas o constataivas, que son las que más utilizamos, son aquellas susceptibles de preguntarse con sentido si son verdaderas o falsas. Sin embargo, remarcó que no son las únicas, pues las expresiones performativas son aquellas en las que no se está diciendo meramente algo, sino que se está haciendo algo. Por ejemplo, al decir Te prometo mi asistencia, se está haciendo algo, a saber, prometiendo la asistencia, no meramente diciéndolo; el enunciado no es verdadero o falso, sino más bien apropiado o inapropiado, o creíble o increíble, la cuestión es que deberemos salirnos del lenguaje e ir al ámbito social para descubrirlo. Austin desarrolló una gran teoría sobre los actos del habla, donde sistematiza esta perspectiva de entender el lenguaje. Lo relevante que aporta este autor es, pues, que nos permite cerciorarnos de que “el lenguaje es una acción y a la vez un instrumento de la acción, de donde se desprende que depende de una teoría más general que la del lenguaje, a saber, una teoría de la acción” (Yebra, 2010).

Se puede empezar a vislumbrar que no solamente es importante cómo refieren o a qué cosas se refieren las personas con las palabras sino más bien qué se quiere hacer con ellas, pues, como Nietzsche destacó, las lenguas no sólo son para comunicarnos sino para establecer las voluntades de dominio de unos seres humanos sobre otros.

El sociólogo Pierre Bourdieu (2008) también mantuvo una postura sociolingüística del poder desde una perspectiva mucho más socio-crítica, revisando a tanto a Nietzsche como a Austin. Se centró en resaltar la relación que existe entre el poder simbólico y la consideración legítima de lo social, condenando la imagen inocua que se suele tener del lenguaje. Bourdieu entendió que toda dominación simbólica conlleva cierta complicidad, es decir, que no es exactamente sumisión pasiva. Esta complicidad responde al estado de intimidación del interlocutor dominado producido por la violencia simbólica existente. Se puede contrastar esta tesis con la mera existencia de política lingüística en los estados como estrategia política diferenciada de las demás.

Normalmente es la administración correspondiente a un territorio la que realiza la política lingüística. Su objetivo es establecer una regulación y control sobre la lengua o lenguas de la ciudadanía, por una parte, para facilitar la comunicación entre la comunidad y, por otra parte (y esta es la que se suele obviar), para controlar políticamente a la población. La administración es susceptible de ser utilizada para mantener y perpetuar esas relaciones de dominación en la sociedad. Existen muchos tipos de gestiones políticas con respecto a las lenguas, por ejemplo, las políticas de asimilación consisten en hacer desaparecer toda lengua que no sea la oficial, las políticas de no intervención son las que permiten el curso normal de las lenguas (tanto las mayoritarias como las minoritarias) en las interacciones entre las personas, y las políticas de bilingüismo son las que favorecen y reconocen un estatus legal a dos lenguas. El caso del inglés es sobresaliente en la actualidad pues se está incentivando a nivel global y existen críticos a este fenómeno, como Robert Phillipson (2010 y 2011), que consideran al inglés un instrumento neoimperialista asociado al poderío empresarial angloamericano que mengua las culturas y lenguas locales; no es de extrañar, pues, los billones de dólares de beneficio al año de las industrias de Reino Unido dedicadas a la enseñanza del inglés. Si bien este no es el debate relevante para el

presente trabajo, cabe cerciorarse de que controlar el lenguaje y los idiomas no solo es controlar sistemas de comunicación, sino controlar sistemas de pensamiento.

5. El uso actual del lenguaje y las lenguas en la escuela

Mucho se ha reflexionado ya sobre la educación desde múltiples cosmovisiones e ideologías, y aún no se ha llegado a un mínimo consenso sobre su debido tratamiento y aplicación en una sociedad moderna. Siguiendo el mencionado planteamiento de Bourdieu, se debe señalar el uso desvirtuado del lenguaje en educación en el mismo momento en que se usa el término sistema educativo para algo que realmente es un sistema instructivo, pues sigue obedeciendo a los planteamientos desde los que se originó:

Hoy en día, el sistema educativo es del siglo XIX, el profesorado del siglo XX, y el alumnado del siglo XXI. (...) Fue engendrado en la cultura intelectual de la Ilustración y en las circunstancias económicas de la Revolución Industrial. Así pues, el sistema educativo está dirigido por el imperativo económico de la época mencionada y manejado directamente a través del modelo de inteligencia de la Ilustración, esto es, la capacidad de razonamiento deductivo.

La subordinación de las instituciones educativas al industrialismo se manifiesta con las semejanzas existentes entre la escuela y la fábrica: toques de timbres, instalaciones separadas, materia disociada especializada, talleres, trabajo basado en la repetición, etc. (Robinson, 2010). Otra manifestación de este sometimiento se refleja en el gran mercado existente de libros de texto o la función del examen dentro de la sociedad. (Quintas, 2012, 499).

La educación, concebida aquí como “*el proceso cuyo fin último reside en el nacimiento de una persona que se compensa con la muerte del profesor*” (Quintas, 2012), debe distinguirse del sistema educativo (y éste, a su vez, de un sistema instructivo) pues, mientras la educación dentro de una sociedad atraviesa las fronteras del sistema educativo (también literalmente las paredes de los edificios), éste último organiza y burocratiza parte de la educación. Asimismo la educación incluye instrucción, pero no a la inversa, pues el instruir no tiene la finalidad última la libertad y autonomía personal.

Aclaradas las concepciones desde las que se va a reflexionar aquí, y siguiendo a Bourdieu (1985), la sociología de la educación es indisoluble de la sociología del lenguaje (e igualmente con la sociología de la cultura). La escuela está dominada por los productos lingüísticos de la clase dominante y tiende a sancionar las resistencias a tal uniformización.

Actualmente se hace en la escuela un uso perverso de la lengua que mantiene y reproduce las relaciones de poder jerárquicas entre las personas, en este ámbito, entre docente-discente. Pero este uso muchas veces no es consciente por parte del profesorado, pues la mayoría de las ocasiones representa una mera máquina proyectora del currículum que establece la Administración del Estado. La trascendencia del lenguaje y la lengua se ha podido comprobar a lo largo del presente escrito, y ahora es posible cerciorarse y comprender la manipulación y control simbólico que se realiza mediante el mismo en muchos aspectos. Por ejemplo, si todos los conceptos y relaciones entre conceptos se deben realizar a través del uso del lenguaje (es decir, a través de la lengua), ¿por qué hay contenidos o disciplinas que, se cree, entrañan mucha mayor dificultad que otras? ¿Es realmente más difícil la química o la física que la historia o la literatura? El mito de que existe realmente una diferencia entre ciencias y letras se puede explicar con la misma respuesta que a las anteriores preguntas. La capacidad de uso de un sistema de reglas y signos en que consiste el lenguaje no discrimina (como no lo hace su director, el sistema cognitivo cerebral) entre que esos signos refieran a un enlace químico, a un poema, o a un deporte. Los conceptos y relaciones matemáticas que se quieran aprender deben someterse a las mismas reglas cognitivo-semióticas que los conceptos y relaciones en historia del arte.

Entonces, ¿por qué se consideran (y de hecho resultan) más difíciles unos contenidos que otros? Por el uso interesado y limitado de la lengua. En el mundo globalizado en el que se vive actualmente existe gran inversión económica en las ciencias tecnológicas, pues supone grandes beneficios para algunas personas. No son las ciencias humanas, las sociales, o relacionadas con la salud las que

interesan primordialmente, sino las mal denominadas ciencias puras. De hecho, en numerosas ocasiones por ciencia sólo se entiende lo relacionado con disciplinas como la química, la física, la biología o las matemáticas. Permitir un acceso universal o generalizado a estas disciplinas supondría disminuir su “prestigio” conseguido, por lo que se les añaden dificultadas a los procesos de aprendizaje de las mismas mediante un lenguaje ininteligible.

La matemática ha sido la clásica disciplina considerada difícil. Utiliza un terminología básica diferente, y es a partir de ésta con la se construye todos contenidos matemáticos posteriores y superiores, con relaciones conceptuales de mayor nivel de abstracción. Gran parte de la dificultad experimentada por los aprendices es su incomprensión de las bases. El mismo hecho de no manejar elementos constantes (como por ejemplo la cifra numérica “9”), sino elementos variables (como por ejemplo los símbolos “x” o “y”, que no tienen un valor fijo), supone ya un salto abstracto que se debe aprehender bien antes de comenzar con los contenidos matemáticos posteriores, más aún cuando en álgebra lo común es utilizar ambos tipos de elementos simultáneamente. Es una realidad la incompetencia total del alumnado de secundaria, incluso de profesiones prácticas como las ingenierías, para demostrar algo matemáticamente. Tener soltura en los fundamentos de las disciplinas concede autonomía al individuo para discrepar, innovar, reflexionar libremente y construir nuevos caminos en la arquitectura conceptual posterior. Pero eso no es lo que prima en el sistema instructivo actual; se pretende una dependencia constante del alumnado, el cual se basa en la repetición mecánica de situaciones (en este caso matemáticas, pero de cualquier otro asunto) ya planteadas por otras personas (la élite intelectual), y esto es lo que les permite acabar “aprobando” los exámenes (sin que ello realmente signifique, por su puesto, un éxito en la comprensión matemática). Los docentes, siguiendo el currículum establecido por la administración, no tienen tiempo para que el alumnado comprenda realmente los contenidos; lo que interesa, tanto por parte del profesorado como por la del alumnado, es que repitan lo que se plantea en los currícula, que tengan la capacidad de ser eficientes y reproduzcan irreflexivamente todo lo que dé tiempo a abarcar. Como también es de esperar, una gran parte de los contenidos que se imparten son totalmente inútiles para la vida real de la ciudadanía, incluso para la preparación profesional a la que se orientan; simplemente, se planifica todo para que tengan el tiempo ocupado en banalidades, y siempre obstaculizando el acceso a la independencia crítica.

Al igual que ocurre con las matemáticas, sucede con otras disciplinas que hacen gran uso de ellas, como la física y la química. Pero no sólo se debe aplicar esta crítica a este tipo de contenidos, sino a todas las disciplinas. La filosofía está planteada igual de inaccesible que las matemáticas. Se da a entender que la filosofía es sólo por unos pocos (y de hecho, así es en la realidad). La clave del asunto está, de nuevo, con el lenguaje utilizado. La filosofía es un claro ejemplo de cómo se utilizan unos vocablos inentendidos (pero no intentendibles) que impiden la correcta comprensión ulterior de aspectos importantes. Igualmente el alumnado, en este sistema industrial-productivo-instructivo podrá acabar aprobando asignaturas de este tipo, pero sin haber comprendido realmente en profundidad nada y sin conocer cuál es su utilidad.

Si el alumnado va aprobando en este planteamiento instructivo se debe a que el sistema de evaluación generalmente utilizado no valora los aprendizajes de comprensión realizados, así como tampoco lo hace con elementos creativos o relacionales; el diseño de las pruebas de evaluación (mayoritariamente exámenes escritos) permite al alumnado la pura reproducción mecánica y memorística, un proceso que, si bien es necesario en etapas iniciales, es de los procesos cognitivos menos exigentes.

Es relevante cerciorarse de que una de las estrategias para alzar la figura de los enseñantes es la de utilizar una jerga voluntariamente compleja, inaccesible para todos, pues de esta manera el alumnado tiene constante dependencia de la figura sabia, el profesor. Se promueve actualmente, pues, continuar con la jerarquía de poder de dominación establecida entre el profesorado y el alumnado. No se quiere defender el planteamiento del educador como guía o intermediario entre el alumnado y el conocimiento (posible a través del lenguaje, a su vez), sino la identificación entre el profesor con el mismo conocimiento, como si en ello dependiera su autoridad. El miedo de muchos profesores universitarios (mejor denominarlos instructores por su poca competencia educadora, Quintas, 2013) a ser sustituidos por una buena fuente de información (un libro, por ejemplo) les hace recurrir a

perversas estrategias, como por ejemplo la de no facilitar los apuntes para obligar al alumnado a que asista a sus clases, identificando así, de nuevo, la sabiduría con su persona. Y desde luego su autoridad (que deriva del latín, *augere*, auxiliar, apoyar, aumentar, hacer crecer algo o a alguien) no debe provenir de la posesión de muchos conocimientos, sino de su capacidad para facilitar el aprendizaje del alumnado y favorecer el acceso al conocimiento en sentido amplio (saber, saber hacer, saber estar, etc.). La función del docente entendida de esta manera no debería tener, por supuesto, menos reconocimiento y mérito (todo lo contrario), pero sí destroniza su posición privilegiada de eterna dominación a través del conocimiento, e indirectamente del lenguaje.

La correcta formación del profesorado, sobre todo en su competencia comunicadora, cumple un papel esencial para cambiar de modelo educativo. No es posible tener amplios conocimientos de la especialidad que corresponda y no poseer unas bases mínimas en pedagogía y didáctica. Si actualmente ni se plantea este cambio es precisamente porque el actual modelo educativo responde primordialmente a intereses político-económicos, y sin duda cumple bien esta función

6. Propuesta de lenguaje llano universal

Es la intención del presente escrito proponer, teniendo en cuenta toda la contextualización anterior, un paradigma lingüístico aplicado a la sociedad en general, y a la educación en particular, denominado *proyecto de lenguaje llano universal*. Sigue los planteamientos básicos del lenguaje llano como tal, pero generalizándolos a toda forma de lenguaje (entendida éste como uso de la lengua).

El *lenguaje llano*, también denominado *lenguaje ciudadano* o *lenguaje claro*, se ha solido aplicar a la lectoescritura, y su esencia reside en utilizar un estilo fácilmente entendible por los lectores. Así, su objetivo es promover el uso de lenguaje sencillo y accesible, dejando atrás el estilo oscuro y rebuscado. Existen desde hace tiempo numerosas iniciativas en este sentido que son las precursoras de las actuales propuestas. En 1918 Strunk y White publicaron una guía prescriptiva de estilo de escritura en inglés americano que ha tenido gran trascendencia y reediciones hasta nuestros días. Sin embargo, han dominado las propuestas de lenguaje llano hacia contenidos de las leyes: por ejemplo, en 1976 el gobierno de Suecia reorganizó en lo concerniente al lenguaje todos sus documentos gubernamentales normativos; tres años más tarde Reino Unido dio comienzo a una campaña de *inglés llano*; en 2002 Francia generó un comité específico para regular el lenguaje fácil administrativo; en 2004 el presidente de México inició el proyecto de lenguaje ciudadano; en España desde los ochenta viene existiendo el planteamiento del lenguaje llano (Gelpi, 2006), si bien orientado hacia la lectoescritura.

La situación del lenguaje llano en España es tratada con detalle por Cassany (2005) y Gelpi (2006). Es pertinente mencionar el trabajo llevado a cabo por Asociación de Lectura Fácil, la cual fomenta la lectura con libros de *lectura fácil* para conseguir un acceso universal a la lectura y, por lo tanto, a la información, la cultura y la literatura. Se dirige sobre todo a aquella parte de la población que posee ciertas dificultades de comprensión lectora, entre los que se encuentran personas inmigrantes, seniles, con discapacidad intelectual o con trastornos del aprendizaje, entre otros. Los documentos de lectura fácil hacen referencia a aquellos que intentan asegurarse de que sean comprendidos al leerse, y las características de los mismos los explican de forma didáctica Vived y Molina (2012).

El *proyecto de lenguaje llano universal* consistiría en extrapolar los planteamientos de la lectura fácil a todas las formas de comunicación (lengua hablada y escrita), permitiendo la plena conciencia de las relaciones existentes entre las personas y la capacidad de acceso al conocimiento y a la realidad de forma no manipulada. El lenguaje llano universal haría referencia al uso sencillo de la lengua en todos los contextos. No son solo algunos grupos los que tienen dificultades de comprensión, sino que todo el mundo en un momento dado puede tener dificultades de entendimiento debido a la dificultad de la lengua usada. Hágase accesible las matemáticas y la filosofía a toda la ciudadanía; háganse alcanzables y entendibles todos los conocimientos necesarios para saber cómo funciona el mundo y la sociedad.

La remodelación del paradigma educativo se hace necesaria en este sentido, entendiendo que la función del educador es de mediador, independientemente del conocimiento que deba enseñar; seguramente el docente tenga la clave para cumplir esa función en el total control de la lengua. El

plan de formación del profesorado toma el papel fundamental, pues es a través de este desde el cual debe iniciarse el cambio de primar contenidos técnico-burocráticos a didáctico-pedagógicos, con la competencia comunicadora como uno de los elementos fundamentales.

7. Conclusiones

Para la mejora del sistema educativo y de la sociedad, se considera necesario atender a las siguientes reflexiones:

En primer lugar, el lenguaje y las lenguas han sido objeto de conceptualización y reflexión a lo largo de toda la historia de la filosofía y psicología. Si bien han existido múltiples corrientes de pensamiento con diferentes posturas, lo relevante es cerciorarse de que el actual paradigma lingüístico es, cuanto menos, revisable.

En segundo lugar, pensadores como Nietzsche, Austin y Bourdieu permitieron resaltar que el lenguaje debe también entenderse sociolingüísticamente, pues puede establecer, como de hecho lo hace, unas relaciones jerárquicas de poder entre las personas.

En tercer lugar, el sistema instructivo, como parte de la sociedad, está igualmente afectado, y limita el acceso del alumnado al conocimiento y a la consecución de su autonomía e independencia intelectual. El profesorado es partícipe de ello, e incluso lo promueve con un uso enrevesado de la lengua que impide a la mayoría del alumnado comprender los contenidos en profundidad. De esta manera mantiene una (falsa) autoridad docente consistente en su figura sabia; genera una relación de poder sobre el alumnado que le obliga a ser dependiente de él; y puede esquivar evidenciar su propia incomprensión sobre lo que imparte.

Por último, se propone el proyecto de lenguaje llano universal, cuyos fundamentos son los de la lectura fácil y su intención la universalización de una comunicación comprensible. La formación del profesorado es el elemento renovador de todo el sistema para cambiar de paradigma sociolingüístico, pasando de ser puramente técnico-burocrático a didáctico-pedagógico, con la competencia comunicadora como uno de los aspectos fundamentales.

REFERENCIAS

- Acero, J. J. (1985). *Filosofía y análisis del lenguaje*. Madrid: Cincel.
- Austin, J. (2008). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós, D.L.
- Ballarín, A. (2010). *Psicología del Desarrollo*. Apuntes inéditos facilitados por el autor.
- Belinchón, M., Rivière, A. y Igoa, J.M. (2004). *Psicología del lenguaje: Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Berko, J. y Bernstein, N. (2000). *Psicolingüística*. Madrid: McGraw Hill.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bruner, J. S. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- (1994). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bustos, E. (2006). *Filosofía del lenguaje*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis, D.L.
- Carreiras, M. (1997). *Descubriendo y procesando el lenguaje*. Madrid: Trotta.
- Carroll, D. W. (2006). *Psicología del Lenguaje*. Madrid: Thomson.
- Case, R. (1989). *El desarrollo intelectual: del nacimiento a la edad madura*. Barcelona: Paidós.
- Chomsky, N. (1979). *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- (1989). *El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza.
- (1997). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix-Barral.
- Gelpi, C. (2006). Plain language in Spain. *Clarity, journal of the international association promoting plain legal language*, 55, pp. 23-25.
- Conesa, F. y Nubiola, J. (2002). *Filosofía del lenguaje*. Barcelona: Herder.
- Corominas, J. (1987). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.
- Corredor, C. (1999). *Filosofía del lenguaje. Una aproximación a las teorías del significado del siglo XX*. Madrid: Visor.
- Field, J. (2004). *Psycholinguistics. The Key Concepts*. London: Routledge.
- Frápolli, M. J. y Romero, E. (1998). *Una aproximación a la filosofía del lenguaje*. Madrid: Síntesis, D.L.
- García-Carpintero, M. (2008). *Las palabras, las ideas y las cosas: una presentación de la filosofía del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- García-Madruga, J. A. y Delval, J. (Eds.) (2010). *Psicología del Desarrollo I*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Suárez, A. (2011). *Modos de significar: una introducción temática a la filosofía del lenguaje*. Madrid: Tecnos.
- Gutiérrez-Martínez, F. y Vila, J. O. (Coords.) (2011). *Psicología del Desarrollo II*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Harley, T. (2013). *Psicología del lenguaje. De los datos a la teoría*. Madrid: McGraw-Hill.
- Koerner, E. F. K. (1982). *Ferdinand de Saussure. Génesis y evolución de su pensamiento en el marco de la Lingüística occidental*. Madrid: Editorial Gredos.
- López-Higes, R. (2003). *Psicología del Lenguaje*. Madrid: Pirámide.
- Pascual-Leone, J. (1983). Problemas constructivos para teorías constructivas: la relevancia actual de la obra de Piaget y una crítica a la psicología basada en la simulación del procesamiento de información. En M. Carretero y J.A. García Madruga (eds.), *Lecturas de psicología del pensamiento* (pp. 363-392). Madrid: Alianza Editorial.
- Phillipson, R. (2010). *Linguistic imperialism continued*. London: Routledge.
- (2011). Americanización e inglesización como procesos de ocupación global. *Discurso & Sociedad*, 5, pp. 96-131.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1965). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo.
- (1989). *Hacia una lógica de los significados*. Barcelona: Gedisa.
- (1990). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Pinker, S. (1999). *El instinto del lenguaje: cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza, D.L.

- Quintas, A. (2012). Educación y libertad, ¿amigos o conocidos? En *Actas del XV Congreso Nacional y V Iberoamericano de Pedagogía: Entre generaciones: Educación, Herencia y Promesas*, pp. 496-501. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.
- (2013). Formación del profesorado filosófico; sobre la educación, el sistema educativo y filosofía. En *Actas del Congreso Internacional Euro-Iberoamericano sobre la Formación del Profesorado de Educación Secundaria*, Vol. 2, 29, pp. 121-124.
- Sánchez Meca, D. (2011). *Teoría del conocimiento*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Skinner, B. F. (1983). *Conducta verbal*. México: Trillas.
- Vega, L. y Olmos, P. (Eds.). (2011). *Compendio de Lógica, teoría de la Argumentación y retórica*. Madrid: Trotta.
- Vived, E. y Molina, S. (2012). *Lectura fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Yebra, C. (2010). Lenguaje, poder e identidad social. Nietzsche, Bourdieu, Austin. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 28, 147-167.

SOBRE LOS AUTORES

Alejandro Quintas Hijós: Maestro y filósofo.

Lorena Latre Navarro: Estudiante de medicina y psiquiatría.

La *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo* es la versión en español/portugués de la revista estadounidense *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*.

Esta revista es una de las diez revistas especializadas que conforman la colección de revistas de la comunidad internacional de Educación y Aprendizaje. La revista explora los procesos de diseño e implementación de experiencias educativas y las dinámicas de enseñanza-aprendizaje.

La revista publica artículos redactados en riguroso formato académico, textos de orientación teórica como práctica, con una aproximación prescriptiva como descriptiva, incluyendo las narrativas de prácticas de diseño e implementación educativas, y los efectos de dichas prácticas. Son especialmente bienvenidos los artículos que presenten el estado del arte de esta especialidad, así como los textos que propongan prescripciones metodológicas.

La *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo* es una revista evaluada por pares y acepta artículos en español y portugués.

ISSN: 2386-7574

