

**Jackeline Cantor**

Universidad Icesi

jcantor@icesi.edu.co

Sujeto, lenguaje y organización social en el niño:  
análisis de discurso<sup>1</sup>

*Subject, Language, and the Social Organization of Children:  
Analysis of Discourse*

*Sujeito, linguagem e organização social em crianças:  
análise do discurso.*

**Artículo de investigación:** recibido 30/10/12 y aprobado 01/03/13

---

<sup>1</sup> Este artículo presenta los resultados parciales de la tesis de Maestría de Jackeline Cantor Jiménez (2002), Sujeto, lenguaje y organización social en el niño: análisis de discurso. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Del Valle



### Resumen

El siguiente artículo presenta los resultados de una investigación sobre cómo algunas madres se refieren discursivamente a los niños con dificultades en su organización social primaria. Basado en la aplicación de encuestas y la realización de talleres, este estudio contempla un marco analítico que parte de la visión pragmática del lenguaje y la teoría de la enunciación, para construir un modelo de análisis que articula el problema de la enunciación, el referente y los actos de habla con los indicadores de la organización social primaria. Los resultados de la investigación están relacionados con el marco simbólico a partir del cual el niño organiza su identidad como sujeto social.

**Palabras clave:** Socialización primaria, trabajo escolar, análisis del discurso

### Abstract

The following article presents the results of research on how some mothers discursively refer to children with difficulties in their primary social organizations. Based on surveys and workshops, this study provides an analytical framework supported by the pragmatic view of language and the theory of enunciation to construct a model for the analysis that articulates problems of enunciation, the referent, and speech acts with the indicators of primary social organization. The results of this research take into account the existence of a symbolic framework from which children organize their identity as a social subject.

**Key words:** Primary socialization, school work, analysis of discourse

### Resumo

O artigo a seguir apresenta os resultados de uma investigação avançada sobre a maneira como algumas mães se referem às crianças com dificuldades em sua organização social primária. Com base na aplicação de sondagens e pesquisas apresentadas, o estudo provê um quadro analítico a partir de uma visão pragmática da linguagem e da teoria da enunciação. Isto, para a elaboração de um modelo analítico que ligue o problema do enunciado, o referente e os atos de fala, com os indicadores da organização social primária. Os resultados da pesquisa estão relacionados com a estrutura simbólica a partir da qual a criança constitui a sua identidade como sujeito social.

**Palavras-chave:** socialização primária, trabalho escolar, análise do discurso.



## Introducción

Este estudio parte de la necesidad de comprender lo que le sucede a los niños que, al ingresar a la escuela, tienen dificultades para asumir el aprendizaje de los conocimientos formales, tales como la lectura, escritura o las matemáticas, así como dificultades para acceder a los aprendizajes sociales primarios que se espera posean a esa edad. Los aprendizajes sociales primarios (Savater, 1997) están condicionados por las normas sociales básicas que rigen el comportamiento del niño entre cinco a seis años y las cuales son dadas en el contexto familiar. La constante aparición de esta dificultad interroga la función que cumple la familia y la escuela, pero la evidencia en las dificultades en la socialización primaria hace que tomemos en primer término a la familia.

La familia, como entidad cultural, representa las formas de organización social que se juegan en cada momento histórico: la relación entre sus miembros, los lugares que ocupan, las funciones a las que responden. La manera a través de la cual estas representaciones se hacen efectivas está dada en los intercambios lingüísticos entre los sujetos que la conforman, intercambios que se dan a través de los diferentes discursos<sup>2</sup> (Bajtin, 1982). De tal forma que ejercer un rol específico, ser padre, madre, hijo, significa responder a unos aspectos específicos que desde lo social se van articulando entre sí, para dar forma a la función de organizadores sociales cuyo soporte es la palabra. Los marcos de referencia son representaciones vigentes para todos los miembros de la familia, es decir, sostienen la transmisión de valores o formas de concebir las cosas, de dar sentido a la vida, y se hacen presentes en la dinámica familiar a través de las narraciones canónicas que circulan entre sí (Bruner, 1991).

Es en el contexto familiar en el que se juega la exigencia de hablar para un niño y su inscripción en una lengua para que él pueda ser como todos los demás, con un nombre, una identidad y unas funciones que cumplir. De esta forma, interrogarse sobre una determinada manera de ser del niño implica necesariamente, en esta vía, preguntarse por los sentidos y significados que circulan en el discurso familiar para nombrarlo. Dentro de estos discursos se destaca el de la madre. La madre es la primera persona con quien el niño vive

---

<sup>2</sup> El concepto de discurso es tomado aquí como la puesta en acción de la lengua a través de los enunciados de un sujeto que formula un tema inscrito en un espacio y un tiempo determinado, y que a su vez se relaciona con los enunciados de otros sujetos.

la situación de utilizar la palabra, no solo en su significado literal, sino en los sentidos que abre. Es ella quien en su interacción lo ubica como “alguien”, lo referencia (Eco, 1997); lo nombra como un ser humano capaz de entender, de captar las intenciones y motivaciones de quien le habla, aún cuando todavía no pueda usar una palabra.

Con el ánimo de explorar qué factores están afectando el proceso de socialización primaria de algunos niños, en esta investigación se pretende realizar un estudio exploratorio que busca encontrar cómo la forma en que la madre se refiere en su discurso al niño orienta su organización social primaria.

### **Revisión bibliográfica**

Encontrar investigaciones en las que aparezcan estos tres factores en juego (cultura, lenguaje y relación intersubjetiva) es bastante difícil; por esta razón, en la revisión bibliográfica se retoman cinco estudios que aportan elementos para la resolución del problema propuesto. El primer punto a tomar es el cultural. Le Vine (1988) permite comprender cómo la interacción madre-bebé depende de los referentes que tenga cada cultura, y es a partir de los códigos de esta que el niño se apropia de los significados que su madre interpreta para él. En esta misma línea aparece la investigación realizada por Tenorio y Orozco (1997). En ese estudio, las prácticas de crianza comunitarias tienen como referente lo cultural, lo que permite entender cómo y por qué funcionan las madres de una u otra forma y qué concepciones de niño tienen, así como encontrar los significados que en cada contexto determinan cada forma de relación. En el texto de Gómez (1996), el énfasis está en el análisis del lenguaje, ubicado en el marco socio-lingüístico. La interacción verbal constituye el eje central de la diada madre-hijo, hecho que se explica por el lugar que tiene la madre en la adquisición y uso de la lengua por parte del niño. El estudio de Lautrey (1985) presenta tipos de familias que estructuran en sus regularidades y normatividades sus relaciones de clase. Por último, en la investigación de Triana (1993) se realiza un rastreo histórico sobre las teorías más relevantes acerca de la infancia y la educación. Metodológicamente Triana (1993) recoge los datos a partir de la discusión en grupos alrededor de enunciados que representan las ideas de los padres.

### Marco teórico

*Concepción de socialización.* La socialización primaria, tal como se toma en esta investigación, da cuenta fundamentalmente de la forma en la que el niño tiene que asumir acuerdos y reglas que han sido convenidas con antelación a su nacimiento, con el objeto de incluirse entre los seres humanos; estas reglas y acuerdos son los organizadores de la convivencia en cada sociedad. De tal forma que si falla la transmisión de esos primeros reglajes, se afecta la inclusión del niño en lo social, la construcción de su subjetividad, de su “yo”, en tanto éste se construye en la interacción con los otros. Esta interacción, desde el comienzo, está cargada de significados y sentidos presentes en el discurso.

La forma de concebir las funciones y cómo cada sujeto debe asumirlas está sustentada en las voces sociales que plantean los referentes, los cambios, las nuevas formas de interrelación y los valores instituidos. Este conocimiento social permite tener unos “organizadores previos”, como los llama Triana (1993), no aleatorios, a partir de los que se puede comprender cómo los padres inscriben a sus hijos en lo social, es decir, en la cultura, y cómo responden a las exigencias culturales que definen su función, porque “las concepciones de las personas no son idiosincrásicas sino que revelan contenidos convencionales que se encuentran en los modelos culturales” (Triana, 1993). Es por ello que la socialización primaria es pensada como fundamental para el normal desarrollo del niño (Savater, 1997). En este concepto de “socialización primaria”, Savater (1997) reúne aspectos primarios de organización social que se espera el niño tenga a la edad de su ingreso a la escuela. Estos aspectos encierran aprendizajes realizados en el seno de la familia.

*El papel de la cultura y el lenguaje en la subjetivación.* En esta investigación se hará uso de algunos elementos conceptuales elaborados por Bruner (1991) y Gergen (1996), quienes abordan el papel de la cultura y, en particular, las construcciones narrativas que ella produce en la constitución de la subjetividad. La perspectiva psicológica, que Bruner (1991) ha llamado psicología cultural, plantea el estudio de la mente y la conducta humana como dependientes del sentido que cobran en los intercambios comunicativos de los seres humanos. Estos intercambios son posibles dentro del marco simbólico que constituye la cultura; en otras palabras, los diferentes estados mentales –creencias, intenciones, deseos y compromisos–

que motivan las acciones entre los hombres se dan en las formas de interpretar el mundo en las que es posible proyectar lo humano. La cultura, entendida como “un sistema simbólico compartido de formas tradicionales de vivir y trabajar juntos” (Bruner, 1991: 28), es la que ofrece esta serie de significados y sentidos que constituyen los “mundos posibles” en donde cobran sentido y se pueden perfilar las acciones humanas. Es por ello que es en la cultura el lugar en el que el significado se hace público con procedimientos de interpretación que se comparten y permiten negociar las diferencias, negociación inscrita en los reglajes que constituyen la lengua y la cultura. La conducta humana aparece como susceptible de ser interpretada dentro del marco simbólico, y para ello es necesario ubicarla frente a las intenciones que la motivaron, lo que solo es posible cuando quien realiza dicha conducta habla de ella. “La psicología cultural, casi por definición, no se puede preocupar de la ‘conducta’ sino de la acción, que es su equivalente intencional; y, más concretamente, se preocupa de la acción situada en un escenario cultural y en los estados intencionales mutuamente interactuantes de los participantes” (Bruner, 1991: 34).

El niño, al adquirir el lenguaje, se apropia de toda una serie de significaciones que lo rodean y que determinan sus relaciones dentro de un mundo que lo constituye subjetivamente. La apropiación se inicia desde muy temprano a través de lo que Bruner (1991) ha llamado como “formatos”, los cuales le permiten ubicarse en estas “formas tipo” dentro de las que va a ser referenciado. Dependiendo de cómo la familia, y en especial la madre, articulen todos los elementos del sistema simbólico y lo ubique en relación con ellos, el niño podrá nacer y existir en ese mundo creado por la madre y por los otros miembros de su familia, quienes son representantes del universo simbólico. Esta es una mirada transaccional de la realidad subjetiva del hombre, en la que se sitúa el “yo”, con una identidad que tiene que ver con todo lo que le rodea.

En esta misma vía, Gergen (1996) estudia cómo la acción humana es un proceso relacional, de tal forma que el “yo” no es algo construido singularmente, sino que se constituye en la interacción con los otros; a partir de lo narrativo, ese “yo” se hace presente en las relaciones que lo preceden. Gergen (1996) plantea que las propiedades de los relatos se dan cotidianamente en las interacciones sociales y garantizan el uso de los componentes narrativos, vitales en la construcción del sentido de la realidad en juego en la organización del “yo”.

Al utilizar estas convenciones narrativas, se va constituyendo una coherencia en la identidad, asumida como una toma de posición que al final permite la comprensión de las acciones y significados.

Bruner (1991) comparte la idea del “yo” como efecto de lo relacional: la acción no puede explicarse tomando fundamentalmente solo factores intrapsíquicos –disposiciones, rasgos, capacidades de aprendizaje–. La acción humana se ubica en un continuo con el mundo cultural, del cual depende la emergencia del “yo”. El yo se define como una relación transaccional entre el hablante y el otro: “El yo debía considerarse como una construcción que, por así decir, procede del exterior al interior, tanto como del interior al exterior; de la cultura a la mente, tanto como de la mente a la cultura” (Bruner, 1991: 108).

Ahora bien, en la cultura, la constitución de ese “yo” tiene como lugar privilegiado a la familia. Si es el lenguaje el que permite representar todos los acontecimientos de la vida de una familia, todo nacimiento se inscribe en la lengua. Existirán entonces unas palabras específicas que den el justo lugar a cada nacimiento para los miembros de la familia. Con ello se le da al recién nacido un lugar, se le plantean ciertas características ubicándolo en la línea de filiación, se le nombra, sus genitores le “prestan” una lengua con la cual aprende a entrar en relación, una palabra, no solo en sentido literal, sino en los sentidos posibles que connota. Estos sentidos acompañan y brindan una manera particular de significación a cada palabra emitida en los diálogos familiares, hacen que aprender a hablar para un niño sea aprender a relacionarse con todo lo que es humano, con sus actuaciones enmarcadas en un contexto familiar.

Bruner (1991) señala específicamente tres aspectos fundamentales para entender la adquisición del lenguaje en el niño, ellos son: i) Para adquirir el lenguaje, el niño necesita de la interacción con el adulto, quien debe ayudarlo a usarlo, permitiéndole descubrir no solo lo que hay que decir, sino también cómo, dónde, a quién y bajo qué circunstancias; ii) El niño llega a un mundo en el que el lenguaje tiene sus funciones e intenciones comunicativas bien establecidas, y él utiliza varias de estas funciones y habilidades mucho antes de que él conquiste su lugar en el lenguaje, y iii) la apropiación del lenguaje por parte del niño depende del contexto: él capta no solo el significado, sino el sentido de la situación discursiva misma.

*Lenguaje, sujeto, discurso y enunciación.* En este apartado se retoma a Benveniste (1977) en su desarrollo del concepto de subjetividad, en tanto es un elemento importante en el análisis discursivo que se propone realizar. Para este autor, es en el ejercicio de la lengua donde se fundamenta esa “subjetividad”, ya que “el lenguaje está organizado de tal forma que permite a cada locutor apropiarse la lengua entera designándose como yo” (1977: 183). “¿A qué yo se dirige? (...) al acto de discurso individual en que es pronunciado y cuyo locutor designa” (1977: 182), y donde éste se designa como “sujeto”. “Yo” remite solo a la realidad del discurso, a la instancia de discurso en el momento de su emergencia, en su actualización. Benveniste plantea que el lenguaje es la referencia fundadora del sujeto; en él, el ser humano toma una forma lingüística que lo ubica como “persona” y es así que el “yo” solo existe en relación con un tú; esto significa ponerlo en una relación dialógica, en un contexto: “No empleo yo sino dirigiéndome a alguien, que será en mi alocución un tú”, mientras “implica en reciprocidad que me torne tú, en la alocución de aquel que por su lado se designa por yo” (Benveniste, 1977: 181). Cada una de las partes, locutor y alocutario, toman una voz que será representada en uno de los pronombres personales y, a partir de esta representación, se actualizan “dejando la marca de su ser en el mundo”.

Para Benveniste (1977), la subjetividad es “la capacidad del locutor de plantearse como sujeto, y remitirse a sí mismo como yo en su discurso”. Pero esta conciencia de sí no puede experimentarse sino por un contraste (yo-tú) que siempre se refiere a un tercero (él). Entonces, la condición fundamental en el lenguaje es esta polaridad referida a un tercero referencial que, por lo demás, no tiene equivalencia en parte alguna. Los dos términos, “yo” y “tú”, sin estar en una relación simétrica o de igualdad –siempre “yo” tendrá una posición de “trascendencia con respecto a tú”–, se hacen complementarios –ninguno es concebible sin el otro– y reversibles –por cuanto me torno tú en la alocución por la que el otro se designa yo–. Así cobra sentido la frase de Benveniste (1977: 181) que dice “búsquese un paralelo a esto; no se hallará. Única es la condición del hombre en el lenguaje”.

Estos aspectos se amplían en las elaboraciones teóricas de Bajúñ (1982), quien afirma que toda actividad humana está relacionada con el uso de la lengua y que ella se pone en práctica a través de los enunciados. Los enunciados

pueden ser orales o escritos y reflejan “las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas” de sentido, no solo por su contenido y su estilo verbal (selección de recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua), sino por su composición y estructuración.

El estudio de la naturaleza del enunciado y de la diversidad de sus formas genéricas tiene para Bajtín (1982) una enorme importancia, pues cualquier investigación acerca de un material lingüístico concreto tiene que ver con enunciados concretos, sean escritos u orales, que se relacionan con las diferentes esferas de la actividad humana y de la comunicación:

[...] El formalismo y la abstracción excesiva, desvirtúan el carácter histórico de la investigación, debilitan el vínculo del lenguaje con la vida. Porque el lenguaje participa de la vida a través de los enunciados. El enunciado es núcleo problemático de extrema importancia (Bajtín, 1982: 251).

Esta concepción del lenguaje y de la vida es central para el presente trabajo, pues su objeto de estudio se compone por los enunciados alrededor de un tema específico: la madre, el niño y su organización social primaria.

Ahora bien, ¿qué es un enunciado? Para Bajtín (1982), es la unidad real de la comunicación discursiva, en tanto que el discurso existe en lo real a través de los enunciados que le pertenecen a un hablante o “sujeto del discurso”. De esta manera, se relaciona el enunciado con un ser concreto que en una determinada situación usa el lenguaje. Ese uso en forma de enunciados existe solo al interior de un intercambio lingüístico. Los enunciados tienen unos “rasgos estructurales comunes”, son “unidades de comunicación discursiva, con límites bien definidos, llamados fronteras. La frontera de cada enunciado se determina por el cambio de sujeto discursivo, es decir, por la alteración de los hablantes” (Bajtín, 1982: 260).

*Análisis de discurso.* En este documento partimos de los planteamientos de semiótica discursiva, rama de la semiótica actual que se dedica a los sistemas de significación, es decir, a analizar el sentido de las producciones del hombre desde un texto completo y no de la sumatoria de significados efecto del análisis de signos, de palabras u oraciones. Este texto completo, retomando a Lotman y

Pjatigorsky (1968, en Lozano, Peña y Abril, 1989), es una “formación semiótica, singular, cerrada en sí, dotada de un significado y de una función íntegra y no descomponible”. Lo que implica que su interpretación está supeditada, no solo a la apropiación de la información semántica, sino también a la incorporación de todos aquellos “elementos de lectura que el sujeto puede poseer”. El sentido de un texto no se encuentra en nada exterior al lenguaje que lo construye, consiste en comprender las relaciones internas que lo articulan y en entender la subordinación de las partes al todo, razón por la que el análisis de un texto en su aspecto procesual no se puede dar en “la búsqueda de la significación en unidades estáticas como palabras o frases” (Lozano, Peña y Abril, 1989: 33). Por lo anterior, podemos concluir, entonces, que la unidad de sentido en un discurso está dada en el enunciado.

Con Austin (1982) encontramos que el sentido de un acto de habla pasa por el registro de articular el contexto enunciativo, la intención del hablante y lo que logra obtener a cambio (el efecto perlocutivo de su decir). Cada enunciado tiene uno o unos valores ilocucionarios del acto de habla que contiene. Para encontrar este valor ilocucionario es necesario entender el acto de habla como una ejecución lingüística que compromete tres sub-actividades analíticamente discernibles, que no se constituyen en actos independientes, estas son: el acto de decir algo, el que tiene lugar al decir algo y el que acaece por decir algo.

En esta investigación se analizan las intenciones en los enunciados de las madres, las atribuciones y competencias que adscriben a sus hijos, y su forma de referenciarlos. Estas referencias son interpretadas como actos de habla emitidos en un contexto enunciativo particular. Es en este contexto que surge una intencionalidad que determina la elección de su objeto y la forma genérica en que lo presenta. La manera como la madre habla de su hijo permite conocer cómo ella ha establecido una relación intersubjetiva con él, la cual tiene por finalidad modificar el ser o el parecer en el niño. En una interacción lingüística, tanto enunciadador y enunciatario plantean al otro lo que esperan de él, y ese otro acepta o no esta especie de “contrato” lingüístico, que desde la semiótica es denominado contrato enunciativo, en el que uno de los sujetos emite una proposición y el otro adquiere un compromiso y viceversa. Es decir, cuando la madre propone al hijo ser o actuar de determinada manera, ella misma, por efecto de la relación intersubjetiva, se compromete a actuar o ser de una

manera acorde a su propuesta, creándose así un compromiso recíproco. Estos compromisos se entrecruzan, al igual que las proposiciones, y determinan la finalidad de la interacción comunicativa que “puede ser interpretada como el querer, por parte del sujeto S1, que el S2 haga (o sea) alguna cosa; a su vez, el ‘compromiso’ no es sino el querer o el deber de S2 de tomar a su cargo el hacer sugerido” (Greimas y Courtés, 1990: 89). En este contrato enunciativo se establecen formas de representación de cada uno de los sujetos interactuantes.

Para analizar las formas de organización de los enunciados en el discurso de las madres, se retoma una categorización de actos de habla utilizada por Correa y Calonje (1995), las que, a su vez, retoman la propuesta de cinco categorías de actos de habla de Searle, que son: los asertivos, los expresivos, los directivos, los promisivos y los declarativos. Clasificar estos actos es de particular importancia en la medida en que esta categorización permite determinar cuál es el lugar que ocupa la madre. Por lo tanto, en el análisis propuesto se definen las condiciones del intercambio y el carácter relacional que se establece en cuanto al deber, hacer y saber, que connota una relación educativa padres-hijos. A la madre se le presupone socialmente un lugar de autoridad, es decir, de quien hace-hacer, al tiempo que representa el deber-ser de lo social. Este deber-ser descansa en los reglajes que la cultura le propone para funcionar consigo misma y con los otros en su tarea educativa.

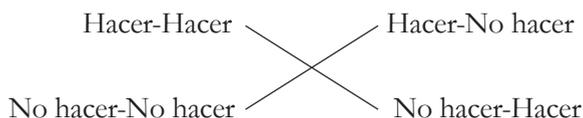
Para finalizar, es pertinente exponer brevemente el concepto de modalización enunciativa al cual nos adherimos. La orientación con la que se va a abordar el análisis de las modalidades es a partir de la semiótica y el análisis de discurso, es decir, se basa en el aspecto enunciativo. Por modalización se entiende el estudio de las relaciones del sujeto con su enunciado, tomando la modalidad como expresión de la actitud del enunciadador, con su hacer, con el objeto y con los otros sujetos (Lozano, Peña y Abril; 1989: 56). En esta definición se propone que el enunciadador, en su enunciado, deja marcas textuales que permiten reconocer de qué forma él se relaciona con el sujeto o el objeto del que habla. En lo enunciativo, a partir del cambio morfológico se expresa la subjetividad puesto que el acto enunciativo deja ver el punto de vista subjetivo ante la acción verbal de la que se habla. Por lo tanto, la modalidad es la actitud (el modo) que asume el sujeto respecto al acto enunciativo, en otras palabras, el tipo de acto lingüístico que cumple. Este tipo de acto de palabra se produce dentro de la secuencia de actos que conforman un determinado discurso.

Por otro lado, las competencias modales comprenden todos los presupuestos y condiciones previas que hacen posibles la acción y la actuación, de tal manera que es previa al hacer. Estas competencias están fundadas sobre un querer-hacer o un deber-hacer que rigen un poder-hacer o un saber-hacer. Greimas (1979 tomado de Lozano, Peña y Abril, 1989: 76) los reagrupa en función de su modo y nivel de existencia. Las virtualizantes son las competencias del querer y deber (hacer); las actualizantes, las del poder y saber (hacer), y las realizantes son las del hacer y ser. Courtés (1997) organiza estas competencias en el siguiente cuadro:

Competencia		<i>Performance</i>
Virtualizantes	← M. Actualizantes	←M. Realizantes
Deber-Hacer	Poder-Hacer	Hacer
Querer-Hacer	Saber-Hacer	Ser
Instauración del sujeto	Calificación del sujeto	Realización del sujeto

Ahora bien, es importante señalar dos posibilidades de modalización: las del “ser” modalizando al “ser”, y las del “hacer” modalizando al “hacer”. Greimas ha llamado a las primeras de veridicción, y a las segundas factitivas. En este estudio retomaremos las factitivas, puesto que ellas tienen como predicado el hacer en relación con un sujeto 1 y un sujeto 2 (que para esta investigación son la madre como sujeto 1 y el hijo como sujeto 2), y la relación que los une en torno al hacer de uno y otro. Si existe una posición de libertad entre asumir o no la propuesta realizada por uno y otro (madre e hijo), se habla de un “caso elemental de comunicación”. Si uno de los dos propone al otro un hacer en el que no haya libertad de elección, se define como una “comunicación manipulatoria”, en la que el destinatario no puede negarse a aceptar el contrato propuesto.

Lozano, Peña y Abril (1989), plantean que la manipulación se define por una dimensión contractual, que al mismo tiempo posee una estructura modal y que permite considerar la manipulación como un hacer-hacer. Esto es, ubicado en el cuadrado semiótico de la siguiente manera:



Estas cuatro posibilidades, dicen los autores, son a su vez lexicalizadas del siguiente modo: Hacer-Hacer (intervención), Hacer-No hacer (impedimento), No hacer-Hacer (no intervención) y No hacer-No hacer (dejar hacer).

### Método

Los datos, que en este estudio corresponden a los discursos de las madres, se tomaron a través de dos instrumentos: una encuesta y un trabajo grupal. La encuesta permite conocer de manera descriptiva la acción de la madre, las razones que la llevan a actuar de una forma u otra y la acción de los niños frente a cuatro aspectos de la organización social primaria: la higiene corporal, alimentación, dormir y organización de pertenencias. Esta encuesta se encuentra dividida en ocho partes: en cinco de ellas la madre describe situaciones vividas con su hijo, dos para que marque las opciones que estén más acordes con su acción y, por último, se encuentra una pregunta abierta que le permite a la madre plantear aspectos que le preocupan de su hijo y que no han sido incluidos en las anteriores secciones.

El trabajo grupal por escrito incluye tres puntos: la descripción del niño, su relación con la madre y las dificultades en esa relación. Posteriormente, se lleva cabo un trabajo de discusión grupal, que se realiza con una técnica metodológica retomada de la investigación de B. Triana (1993). En aquella investigación se conforman pequeños grupos, coordinados por un moderador, de dos sujetos que discuten un tema propuesto. En nuestro caso, la discusión se desarrolla con el grupo de las diez madres, convocadas a partir de los textos que ellas produjeron al responder por escrito el ejercicio anteriormente presentado. Estas discusiones se graban y registran por dos observadores, con el fin de realizar una fiel transcripción de los discursos de las madres, captando el vocabulario y los giros utilizados por ellas en las discusiones. El taller se realiza en dos sesiones.

El análisis de los elementos constitutivos del discurso devela, mediante un trabajo interpretativo, el sentido y las intenciones que se ponen en juego, teniendo en cuenta el contexto enunciativo en un ámbito previamente demarcado en sus unidades espacio-temporales. De esta forma, para configurar discursivamente

a la madre y al niño, tanto en su relación contractual como modal, se reconoce cuál es la transformación de la competencia modal de la madre, necesaria para la realización del programa narrativo propuesto al hijo, el cual se evidencia en las emisiones discursivas de la madre.

### **Sujetos**

La selección de los participantes se realizó aplicando la encuesta sobre organización social primaria en 45 madres de niños cuyas edades oscilaban entre los 6 y 7 años, matriculados en el grado primero de básica primaria de un colegio privado de la ciudad de Cali. De este grupo se seleccionaron diez (10) madres cuyos hijos presentan dificultades escolares, tales como: dificultad para organizarse por sí mismos, concentrarse en el trabajo escolar, mantener una palabra frente a un conflicto que se les presente, respeto al compañero, y manejo de los desacuerdos sin agresión. Esta población de diez madres participa en el trabajo de discusión grupal – de donde se obtienen los datos del estudio- y a partir de sus intervenciones se escoge una muestra representativa de tres (3) madres (de dos niñas y un niño). Esta muestra se determina al revisar los discursos de las diez madres, escogiendo aquellas que presentan de manera más acentuada las características de dicha población, así como dependiendo del mayor grado de intervención en el taller. Ello permitió una mejor revisión del problema planteado en este estudio, evitando de esta manera una saturación de la información. El nivel económico de estas madres corresponde a estratos dos y tres, con un salario que oscila entre uno y dos salarios mínimos mensuales vigentes.

### **Análisis de la información**

Es importante señalar que en la revisión bibliográfica realizada no se encuentran procedimientos concretos para el análisis de discursos. Para esta investigación se construyó un modelo de análisis que se sintetiza en dos rejillas, a partir de las cuales se analizan los enunciados de las madres. Estas rejillas recogen los criterios de análisis necesarios para cada uno de los tres niveles de dicho análisis del discurso que aquí se intenta. En la primera rejilla se intenta articular el problema de la enunciación (el cual contiene al enunciado, al contexto enunciativo y los actos de habla como componentes que constituyen una situación discursiva) con el problema del referente, que para este estudio tiene

que ver con la forma como la madre nombra su hijo, lo califica, y le atribuye competencias e intenciones (Ver cuadros 1, 2 y 3)

Cuadro 1. Parte 1 de rejilla para análisis de información N° 1. *Enunciación.*

Contexto enunciativo	Enunciado	Enunciador
		(¿Quién dice? ¿Cómo se nombra? ¿En qué lugar se postula?)

Cuadro 2. Parte 2 de rejilla para análisis de información N° 1. *Actos de habla.*

Acto locutivo	Acto ilocutivo	Acto perlocutivo
¿Qué dice?	¿Qué pretende decir?  Intencionalidad – Fuerza ilocucionaria	¿Qué pretende conseguir con lo que dice?  Modalización  (Querer, Poder, Hacer, Saber)

Cuadro 3. Parte 3 de rejilla para análisis de información N° 1. *Referente.*

¿De quién habla?	¿Cómo lo califica?	¿Qué competencias le atribuye?	¿Qué intención le atribuye?
¿Cómo lo nombra?	¿Qué rol le asigna?		

En la segunda rejilla se toman tres criterios de análisis. El primero se refiere a los indicadores de organización social primaria, y en él se define la posición del niño en tanto si presenta o no capacidad para hacer por sí mismo, ubicándolo como activo o pasivo. El segundo tiene que ver con el enunciador y el modo como se implica en la función de organizar socialmente al niño (apropiándose de la acción del niño, regulándola o determinándola). En este punto es muy importante la modalización en los enunciados frente al hacer, saber, poder y deber. El tercero recoge la intención de la madre en la forma como lo refiere. Estos tres criterios se articulan de nuevo al modo como la madre se refiere a su hijo: cómo lo nombra, cómo lo califica, qué intenciones y competencias le atribuye (Ver cuadros 5 y 6).

Cuadro 4. Parte 1 de rejilla para análisis de información N° 2

Organización Social Primaria	Enunciador	Valor Illocutivo de los Actos de Habla
---------------------------------	------------	-------------------------------------------

Cuadro 5. Parte 2 de rejilla para análisis de información N° 2. *Referente*.

¿De quién habla?	¿Cómo lo califica?	¿Qué competencias le atribuye?	¿Qué intención le atribuye?
¿Cómo lo nombra?	¿Qué rol le asigna?		

El proceso de análisis se inicia con la revisión del contexto enunciativo, en el que se precisan los elementos que constituyen el marco dentro del cual van a cobrar sentido los discursos de las madres. Sobre esta base se lleva a cabo el análisis de los discursos en tres niveles. El primero es de carácter descriptivo y aborda cada uno de los enunciados en su particularidad. El segundo es interpretativo y en él se retoman los elementos del primer nivel para precisar la configuración que adquieren en cada una de las madres. El tercero es el comparativo, en donde se presentan las tendencias o puntos de encuentro que surgen al contrastar lo encontrado en los discursos de cada una de las madres.

## Resultados

El análisis comparativo tiene como objetivo determinar lo que hay en común en los discursos de las madres al momento de referenciar tanto a sus hijos, como a los presupuestos y las formas como se ubican en relación con ellos. A partir de éste análisis deben aparecer los valores normativos que se proponen en la organización social primaria. En cuanto al manejo del cuerpo, existe una ambivalencia en la forma como las madres se refieren a sus hijos. En efecto, los representan con grandes dificultades en el manejo de su propio cuerpo, o como niños con excesivos atributos o competencias. Son descritos, de manera general, necesitando de las madres para realizar funciones primarias, lo que las hace agentes de una acción que hacen por el otro, siendo los niños colocados a su vez como pacientes. Parece que estas dificultades expresadas por las madres, en relación con lo más primario de un hijo, no tuvieron para ellas un efecto en su

proceso de crecimiento: -“*En el momento del baño ¿Qué pasa con su hijo (qué hace, qué dice)? -Ella juega, salta, se estrega el cabello, cuerpo y algunas veces lava su ropa interior. ¿Usted qué hace? ¿Qué dice? ... - le reviso y le echo jabón en donde sus manos no alcanzan a llegar. ¿Por qué? -Para que quede bien aseada*”.

En este punto común de las tres madres se encuentra una ruptura entre la propuesta cultural y socialmente aceptada y lo que ellas en sus familias hacen con sus hijos. En lo cultural y social, existe un valor asignado a la toma de consciencia de sí mismo, que se vincula con la asunción por parte del niño de cada una de sus funciones básicas, se marcan momentos específicos que vienen a simbolizar cortes necesarios para que, desde el cuerpo originariamente dependiente de la madre, se vaya construyendo una corporeidad propia que anude un sí mismo. Estos cortes simbólicos los promueve, sucesivamente, la cultura y los acompañan las ganancias físicas y psíquicas de un sujeto que deviene independiente de otro. El destete, el caminar, el control de esfínteres, la alimentación, el aseo personal y el dormir solo son metas que se van sumando para formar un sujeto que a lo largo de sus primeros cinco años logre manejar su cuerpo por sí mismo. Estas madres no asumen, en su función, esta regulación que la cultura les propone: -“*Cuando se va a limpiar, después de ir al sanitario ¿Qué pasa con su hijo (qué hace, qué dice)? -En la casa la abuela, ella la limpia cuando yo, la mamá, no estoy. Ella se lava las manos*”.

El acto de asumir un cuerpo como propio implica la construcción de una identidad inicialmente anclada en una relación interdependiente, en la que el “yo” de la madre es el que determina a ese ser aún por constituirse como tal. Los cortes de esa relación primaria hacen que ese cuerpo se vaya articulando a un individuo que la lengua nombra como un “yo”, y que solo lo será en la medida que ese otro “yo” –el de la madre– se sitúe como un tú y le dé un lugar de sujeto. Enmarcado en el problema que se investiga en este documento, la construcción de sujeto independiente, con una posición y cuerpo propios, se ve afectada, pues ese “yo” está aún muy dependiente del “yo” de la madre. El hecho de que los niños no sean agentes sobre su propia humanidad los regresa a una etapa en la cual ellos estaban frágiles y dependientes: -“*Uno se hace la reflexión, se pregunta si en esa dificultad yo tengo algo que ver, haya permitido que eso le pasara al niño o sería que yo no le supe dar apoyo*”

Ahora bien, las madres en sus discursos nombran las dificultades de sus hijos como características propias del desarrollo que cambiarán con el tiempo, lo que les permite no sentir responsabilidad frente a la discrepancia entre lo que se espera que un niño de seis años realice por sí mismo y lo que sus hijos logran hacer. Las madres de estos niños justifican “el hacer” por sus hijos como un hacer esperado. Las intencionalidades aquí en juego hacen referencia a la dificultad de soltarlos de la vida infantil del bebé, mundo en el que ellas aparecen como sujetos privilegiados. Esta norma de desprenderse del lugar de omnipotencia que marca la relación con un bebé es una regla que ellas no asumen, y es lo que las hace sostener una relación en la que los niños son vividos como niños-bebés a pesar de tener entre seis y siete años. -*“Cuando su hijo(a) se va a acostar ¿Qué pasa con su hijo (qué hace, qué dice)? -Me dice que tiene sueño y que la acompañe, que quiere tomarse su tetero. -¿Usted qué hace? ¿Qué dice? -Le doy el tetero y la acompaño. -¿Por qué? -Porque lo pide”*.-

La organización discursiva de estas madres respecto sus hijos les atribuye características, competencias e imágenes que se contraponen, pero que se articulan a la luz de las intencionalidades que les proponen. -*“¿Cómo es su hija con usted? -A veces muy distante, a ella le gusta que en las noches esté con ella, la abraza hasta que se duerma. Le gusta estar conmigo en mi sitio de trabajo, es cariñosa, tierna, hace berrinches, pero al final acepta la determinación que yo le oriento”*.-

Estas incongruencias genéricas evidencian la posición que cada una ocupa en la relación con sus hijos. Una de ellas tiene que ver con la posición del niño de no poder, ni saber-hacer, ante lo que la madre responde haciendo por él. Es el caso del baño, en el que cada niño inicia esta labor por sí mismo hasta un punto en que demanda la presencia materna y la madre responde asistiéndolo, con lo que deja ver el valor ilocutivo del acto: hacer por el otro ante la necesidad, como si la actividad sobrepasara las competencias y habilidades. Esta situación recae sobre la organización fundamental del cuerpo del niño: para que él se apropie de sí mismo y de sus funciones básicas, la madre debe ir retirándose, ocupando cada vez más un lugar pasivo frente al hacer de su hijo. *¿Qué pasa con su hijo (qué hace, qué dice)? -En la mañana siempre dice que tiene frío y cuando entra a bañarse inventa que oye cosas o que siente miedo. -¿Usted qué hace? ¿Qué dice? -Yo le apoyo diciéndole que se bañe que es muy linda que se vaya limpia y sin pereza y en otras ocasiones entro y me baño con ella, para que ella se sienta segura. -¿Por qué? -Porque ella es una niña, la que siempre ha sentido miedo y ha sido muy sobreprotegida por sus abuelos”*.

Otra posición corresponde a la alimentación. Las madres de las dos niñas fallan en el cumplimiento de una función reguladora que se espera socialmente que ellas asuman para que sus hijas accedan a una organización interior. -“ML: *A mí fue el drama del tetero, ella ahora se toma el chocolate en leche en una taza, pero quiere que todo el mundo se lo dé, tengo que ir a dárselo con cuchara. Un día le dije: No, yo ya no se lo voy a dar. Y ella no se lo tomo y a mí se me partió el alma. Me pregunta si quiero que vuelva a ser bebé.*

El valor ilocutivo que se desprende de este acto es que las niñas son activas en exceso, determinando su hacer por encima del hacer de la madre, con lo que subvierten un orden normativo fundamental: el de la organización alimenticia. El niño, en relación con lo alimenticio, ocupa una posición distinta, y es la de ejecutar lo que la madre, asumiendo una posición de dirigir, le indica que tiene que hacer. -“*Si finalmente, el niño no come, ¿qué pasa? -No tengo dificultad para que el coma, en el único caso que dejo que no coma o solo coma lo que él quiere es cuando está enfermo*”.

La madre no solo representa la norma sino que la dicta, planteando incluso la excepción a la regla. El valor ilocutivo de este acto está en obtener la obediencia del niño por encima de su organización, lo que tiene el efecto de no permitirle ser independiente. Esta situación afecta la posición del niño frente a su propia imagen, ya que la madre se presenta como un “yo” que se adscribe la fuerza de las acciones, la dirección y el acto como propios, sin permitir que ese otro “yo” –el de su hijo– asuma una posición distinta a esperar que lo hagan ser. Para finalizar este punto, es importante subrayar el no cumplimiento de este organizador social como una norma. En las niñas, porque ellas determinan la regulación del acto, y en el niño porque la fuerza en el acto está puesta sobre la obediencia y no sobre las ganancias de esta regulación.

Respecto a la posición que tanto las madres como los niños asumen sobre el cuidado de sus objetos y útiles, la acción recae del lado de las madres, quienes intervienen logrando que ellos cumplan. Los niños son ubicados como los que pueden y deben hacer, las madres confirman las competencias de sus hijos. Pero este reconocimiento no obra necesariamente en la organización de su ser, como sí lo hacen los actos de bañarse, asearse, alimentarse y dormir por sí solos. Este aspecto sitúa la función reguladora de la madre sobre la propiedad de los objetos, como si por tener las cosas materiales se pudiera garantizar el ser. No pone en juego asumir el cuerpo con unos deseos e intenciones propios, lo que

sí constituye un sí mismo, pues lo diferencia del otro. Para diferenciarse del otro no hay que poseer, hay que ser, y para ser hay que actuar con una intencionalidad clara que determine una posición propia. *-Cuando su hijo se va a acostar -¿Qué pasa con su hijo (qué hace, qué dice)? -“Mami, no me apague la luz, acuéstese conmigo, Mami yo no tengo sueño” y antes de acostarse deja sus medias-interiores y zapatos listos. -¿Usted qué hace? ¿Qué dice? -Me acuesto con ella. - ¿Por qué? Ella siempre ha tenido la costumbre de hacer sus comentarios manipulistas (sic) para que yo me acueste con ella y con el arreglo de sus cosas se le está enseñando a que la niña aprenda a tener sus propias responsabilidades.*

En los enunciados de las madres, frente a los organizadores sociales primarios, es importante señalar cómo ellas, en uno u otro de los indicadores, se apropian de las competencias de los niños de tal forma que estas terminan apareciendo como ganancias propias; con ello los niños son despojados de la autonomía de su acto. Ellas sienten que normatizar a los hijos es una imposición que les toca hacer, con la que sufren, y que ellas en sí mismas no asumen al no ubicarlos en la edad que les corresponde. Muestran así el problema de situarse en una posición de exigencia y de regulación constante frente a las normas, que implica para los niños no tener un referente que les permita organizarse. *-“El papá le exige, cuando el papá no la deja salir a la calle yo le digo vaya rapidito y yo la dejo, ella duerme solita”*.

Si las interrelaciones primarias entre los miembros adultos de una familia y el niño determinan lo subjetivo en él, a través de los intercambios de significados que se dan en este espacio intersubjetivo, para estos tres niños lo que se ha constituido como marco de referencia no les permite inscribirse simbólicamente en la cultura. Es decir, ellos no están regidos por las leyes que se juegan en sus compañeros; sus procesos de socialización están profundamente afectados. De allí que, en ellos tres, la posición personal en relación con el referente normativo sea carente, en las niñas por exceso, en el niño por defecto. El universo simbólico que remite a estos niños la capacidad esencial que distingue al ser humano de los animales, la de poder hablar, la de designarse a sí mismo como sujeto hablante, inscrito en una lengua, es decir, en sus reglajes, es defectuoso y, por tanto, su representación del mundo y las formas posibles de inscribirse en él no están siendo transmitidas eficazmente por sus madres. Esto hace muy difícil para ellos el acceso a la función simbólica en donde un “yo” (presente) le hable a un “tú” (copresente) a propósito de un “él” (ausente), usando el lenguaje de la manera concertada por los sujetos pertenecientes a su misma cultura.

## Conclusiones

Esta investigación se lleva a cabo desde dos hipótesis de trabajo. La primera se relaciona con las fallas en la organización social primaria de un niño y sus efectos en el aprendizaje formal que brinda la escuela. Esta hipótesis, que nace de la práctica psicológica en el campo educativo, sobre todo en los primeros años de escolaridad –preescolar y primero–, parte de una afirmación de Savater (1997). Él relaciona la queja de los maestros sobre su quehacer cada vez menos pedagógico en estos primeros años porque tienen que hacer un trabajo de orden relacional y social con los niños de carácter primario, a causa de la ausencia de las funciones paternas. Dichas funciones, según Savater (1997), en otro tiempo garantizaban niños cultural y socialmente civilizados antes de ingresar a la escuela y sus retos. Por civilizar, Savater (1997) entiende volver civiles a los niños, es decir, aptos para vivir en sociedad. Estas dificultades suceden cuando la familia fracasa como instituyente primario de la socialización, puesto que es a partir de la transmisión de esa socialización primaria que el niño podrá ubicarse frente a sus semejantes, no como único, sino como otro más, con las prerrogativas y beneficios que comparten todos, lo mismo que con las reglas y regulaciones que limitan el deseo y las pulsiones humanas.

La segunda hipótesis es acerca del lenguaje y la subjetividad –ver el desarrollo teórico de Benveniste (1977)–. En esta se afirma que el sujeto se funda en el lenguaje, pues es él donde adquiere una forma lingüística que lo ubica como un yo, es decir, que emerge a la subjetividad. En Benveniste (1977) el sujeto es por y en el lenguaje, y solo a través de él, en su discurso, es que puede nombrarse. En esta hipótesis recae la fuerza en lo simbólico como elemento de organización del ser humano, que encuentra en la lengua su referente para ubicar a cada sujeto, no solo en la palabra, sino en lo que ella posibilita, es decir, en la existencia de valores, creencias, límites, deseos, etc. Al “resignarse” a ser un sujeto hablante y dirigirse a sus semejantes desde esta condición, enviando señales que representan algo, el ser humano se ubica como un “yo” (presente) que le habla a un “tú” (igualmente presente), sobre un “él” (que no está presente, pero que con la palabra se representa). Los indicadores lingüísticos de persona permiten la emergencia del “yo” en el discurso, y tiene que ver con la forma como se articula ese discurso, lo que en él deja de huella el sujeto para poder saber quién es ese “yo”.

Estas hipótesis se articulan en la pregunta de investigación, en la que se relaciona la forma en que una madre nombra o refiere a su hijo (discurso) con la inscripción que hace de él en los reglajes culturales que la sociedad propone. Del análisis de discurso sobre los textos de las madres se desprenden algunas constantes en relación con las formas de referenciar a sus hijos, y con el sentido que tienen los organizadores sociales en las dificultades escolares de los niños. A continuación los presentamos a manera de aspectos conclusivos de la investigación.

Las madres no establecen ninguna relación entre las dificultades de sus hijos respecto de los organizadores sociales primarios, los problemas en las relaciones con sus compañeros y su aprendizaje. Esto indica que ellas no logran relacionar el hacer al niño capaz de funcionar por sí mismo, de aceptar un no, de limitar su deseo, de cumplir órdenes, por ejemplo, con la posición del niño frente a lo normativo, representado por la escuela a través del aprendizaje formal, el cual incluye una relación con sus compañeros y maestros en la que la palabra permita mediar los conflictos y no responder a los actos agresivos de manera directa.

En cuanto a los organizadores sociales primarios de estos niños con problemas normativos, se encuentra que las madres cumplen con ellos funciones primarias que afectan el desarrollo de su capacidad de hacer por sí mismos, es decir, de ser agentes de su hacer, en tanto que el hacer excesivo de ellas sobre el hacer de sus hijos, en las organizaciones sociales primarias, sobrepasa las competencias y habilidades de ellos. Esta situación recae sobre la organización del cuerpo del niño, necesaria para que él se apropie de sus funciones básicas. Este incumplimiento de los organizadores sociales como normas tiene como efecto que los niños determinen el acto desde una posición de exceso o defecto, es decir, que se coloque la fuerza del acto sobre el querer y no sobre el valor generador que implica asumir regulaciones. Regulaciones que pasan necesariamente por las que asumen las madres a nombre propio, ya que no es posible ser representantes de las normas y no asumirlas para la vida propia. De esta forma, lo simbólico de la transmisión de la ley no aparece, y queda solo la opción personal de querer hacer bajo una propia regularidad.

Lo que se evidencia es la imposibilidad de aceptar que sus hijos crecen, negación que confirma en las madres no tener que hacer cumplir en los niños los organizadores sociales primarios. Ellas sienten que normatizarlos es una

imposición, tanto para ellas como para sus hijos, que los hacen sufrir, pues aún no los tratan en la edad que les corresponde en el lugar que deben asumir en la vida social. Este aspecto se enfatiza en el hecho de que las madres sobrevaloran los actos externos en la organización de los niños, obrando así sobre lo que no es fundamental: el poseer objetos ordenados en lugar de confirmar las competencias de sus hijos para funcionar sobre sí mismos. Este es un hallazgo significativo en la investigación que abre interrogantes sobre la razón de ser de esta situación, la cual es fundamental seguir trabajando.

En los discursos de ellas, se sostiene la representación de sus hijos – de seis años– desde momentos antagónicos del desarrollo: ser pequeños, casi como bebés, y ser grandes. De ahí que para los niños estas dificultades de organización social sean indicadores de su dificultad psíquica. El no poder ser como los otros los aleja de la normalidad del grupo, los convierte en “a-normales” y “a-normativos”. La función del lenguaje es inscribir lo humano en lo social y, por su parte, la función de una madre debería ser someter los impulsos y tendencias anticanónicas a las reglas, confrontar el deseo con la Ley, reducir el conflicto y la ruptura a la negociación y conciliación. Sin embargo, la posición de ellas hace que su función respecto a la inscripción de los niños en la lengua no sea la esperada culturalmente.

Como consecuencia de lo anterior, a los niños les cuesta responder desde sus competencias a lo que se les pide desde la cultura; la cuestión es que ellos tienen un saber sobre sí mismos y por ende pueden funcionar, sin embargo, no lo hacen. En el caso de las niñas aparece una intencionalidad que las ubica como no-haciendo lo que corresponde porque no quieren y, en el niño, aparece su no cumplimiento con un no saber o no poder, que viene de la representación que circula de él como incapaz.

La identidad de estos niños se va articulando alrededor de estas formas de interrelación con los otros. Lo que se vuelve Ley es la no regulación. El niño necesita aprender ciertas conductas sociales para entrar en la relación social sin tantos tropiezos. La familia es la institución que debe facilitar que las asuman, puesto que uno de sus compromisos es permitir a los niños un crecimiento psicológico, en vez de estacarse en posiciones primarias de relación. Si los padres no realizan este trabajo de limitar, regular y organizar, otra instancia de la cultura debe asumirlo, en este caso la escuela. Los niños tienen necesidad de una

“matriz social” (Savater, 1997), la cual les permite vivir una trama de relaciones y determinaciones simbólicas –el lenguaje entre ellas– que lo alejan de la animalidad y lo conviertan en un sujeto con un “yo” relacional. Esta matriz simbólica, que es la cultura, se transmite por la vía del lenguaje a través de las vinculaciones intersubjetivas con los otros. Esto permite, inicialmente, la distinción básica del “yo” y del “otro”, del “aquí” y del “allá”, del “antes” y del “después”. Lo que garantiza el acceso al orden simbólico y la integridad psíquica.

Ahora bien, este sistema simbólico se transmite, fundamentalmente, a través de las interpretaciones discursivas de la madre y el padre al dirigirse a su hijo. Hablar es hacer efectivas las creencias, valores, parentescos, nombre propios y normas que vienen de las otras generaciones y que por la vía de lo oral se instituyen y se convierten en referentes, que permiten regular las actuaciones humanas. Se trata, igualmente, de transmitir la posibilidad misma de hablar, de comunicar, como un aspecto central de la interacción humana, en donde aquel a quien nos dirijamos pueda ubicarse en un tiempo y en un espacio, desde un “yo”, que por el lenguaje “deja la marca de su ser en el mundo”, tal como escribe bellamente Benveniste (1977), unido siempre a la lengua, es decir, a lo regulado por la cultura a la cual se pertenece.

## Referencias

- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Bajtin, M. M. (1982). *Estética de la Creación Verbal*. México D. F., México: Siglo XXI Editores.
- Benveniste, E. (1977). *Problemas de Lingüística General I*. México D. F., México: Siglo XXI Editores.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1997). *Educación, puerta a la cultura*. Madrid, España: Editorial Visor.
- Correa, M y Calonje, P. (1995). “Discurso, conocimiento e interacción en el aula: Un estudio sobre los actos directos e indirectos en el discurso del maestro de primaria”, Universidad del Valle.
- Correa, M y Orozco, B. C. (1999). “Intención y conflicto en la escritura de textos narrativos. Un estudio con niños de 8 a 10 años”, Universidad del Valle.
- Courtés, J. (1997). *Análisis semiótico del discurso*. Madrid, España: Editorial Gredos.
- Eco, H. (1997). *Kant y el ornitorrinco*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona, España: Paidós.
- Gómez Velásquez, G. M. (1996). “Incidencia del discurso de la madre en la orientación del significado del hijo”, Tesis de maestría en lingüística y español, Universidad del Valle.
- Greimas, A. J. y Courtés, J. (1990). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid, España: Gredos.
- Lautrey, J. (1985). *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid, España: Visor.
- LeVine, R. A. (1988). Comportamiento materno hacia los niños en cinco culturas. En R. A. LeVine, P. M. Miller y M. M. West (Eds.). *Parental behavior in diverse societies*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Lozano, J., Peña, C. y Abril, G. (1989). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid, España: Cátedra S.A.
- Prost, A. (1989). Fronteras y espacios de lo privado. En P. Brown, E. Patlagean, M. Rouche, Y. Thébert y P. Veyne (Coord.). *Historia de la vida privada. La vida privada en el siglo XX*. Vol. 5 (pp. 13-154) Madrid, España: Editorial Taurus.

Sampson, A. (1993). “La psicología cultural. Reflexiones en torno a Jerome Bruner”, Universidad del Valle.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona, España: Editorial Ariel.

Tenorio, M. C. y Orozco, B. C. (1997). “Pautas y prácticas de crianza en dos comunidades del Valle del Cauca”, Universidad del Valle.

Triana, B. (1993). Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, España: Visor.