Psicología/Lenguaje

Jerome Bruner

# Realidad mental y mundos posibles

*Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*



MPLEJO
LAVARRÍA
23
5

gedisa
editorial

Editorial Gedisa ofrece
los siguientes títulos sobre

# DIVULGACION Y AUTOAYUDA

pertenecientes a sus diferentes
colecciones y series
(Grupo "Psicología")

| | |
|---|---|
| GEORGE WEINBERG Y DIANNE ROWE | *Cómo somos y como nos ven los otros* |
| ARLENE MODICA MATTEWS | *No pienses tanto en el dinero... Resuélvelo* |
| D. HUNT Y P. HAIT | *El Tao del tiempo* |
| PATRICIA CASTET | *Cómo conocer al hombre de mi vida* |
| NICHOLAS CAPALDI | *Cómo ganar una discusión* |
| HARRY LORRAYNE | *Cómo desarrollar su memoria* |
| ARLENE MODICA MATTEWS | *Todavía me pregunto ¿Por qué me casé contigo?* |
| DORIS B. HAMMOND | *Mis padres y el sexo* |
| SUSAN BAUR | *Hipocondría* |
| S. RHODES Y M. S. POTASH | *¿Por qué los hombres no se comprometen?* |
| MICHAEL P. NICHOLS | *La crisis de los 40 años* |
| GEORGIA WITKIN | *Rápidas soluciones y pequeñas satisfacciones* |

# REALIDAD MENTAL Y MUNDOS POSIBLES

*Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*

por

Jerome Bruner

gedisa
editorial

Título del original inglés:
*Actual Minds, Possible Worlds*
© *by* Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1986

*Traducción:* Beatriz López

*Diseño de cubierta:* Marc Valls

Tercera reimpresión, noviembre de 1996, Barcelona

Derechos reservados para todas las ediciones en castellano

© *by* Editorial Gedisa, S.A.
Muntaner, 460, entlo., 1.º
Tel. 201 60 00
08006 - Barcelona, España

ISBN: 84-7432-313-4
Depósito legal: B-42.850/1996

Impreso en Libergraf
Constitució, 19 - 08014 Barcelona

Impreso en España
*Printed in Spain*

Queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión, en forma idéntica, extractada o modificada, en castellano o cualquier otro idioma.

1st

P3.66962

*A mi nieto, Mark Linehan Bruner*

Decir que todo pensamiento humano es esencialmente de dos clases —razonamiento, por una parte, y pensamiento narrativo, descriptivo, contemplativo, por la otra— es decir tan sólo lo que la experiencia de cada lector ha de corroborar.

*William James*

Ps. 66962

## INDICE

PROLOGO ..... 11

PRIMERA PARTE
DOS CLASES NATURALES

I. Aproximación a lo literario ..... 15
II. Dos modalidades del pensamiento ..... 23
III. Castillos posibles ..... 54

SEGUNDA PARTE
LENGUAJE Y REALIDAD

IV. El *self* transaccional ..... 67
V. La inspiración de Vygotsky ..... 80
VI. La realidad psicológica ..... 88
VII. Los mundos de Nelson Goodman ..... 101
VIII. El pensamiento y la emoción ..... 112

TERCERA PARTE
LA ACTUACION EN LOS MUNDOS CREADOS

IX. El lenguaje de la educación ..... 127
X. La teoría del desarrollo como cultura ..... 138

EPILOGO ..... 153

APENDICE ..... 161

INDICE TEMATICO Y ONOMASTICO ..... 173

BIBLIOGRAFIA EN CASTELLANO ..... 181

# PROLOGO

*Este libro surgió a partir del proyecto de corregir una colección de ensayos escritos entre 1980 y 1984. Cada uno de esos ensayos se había escrito para una ocasión especial y un público determinado. La idea era simplemente corregirlos para que expresasen mejor su contenido original. Empero, descubrí al releerlos que cada uno era la manifestación particular de un punto de vista general que yo había estado tratando de formular durante todos esos años.*

*Por consiguiente, decidí reescribirlos por completo, concentrándome esta vez más en el punto de vista general que en las exigencias de las ocasiones particulares. Ahora bien, todos los capítulos, salvo dos, nacieron como respuestas a invitaciones especiales, y quisiera dejar constancia de mi agradecimiento a quienes fueron mis anfitriones.*

*"Aproximación a lo literario" es nuevo; lo escribí para aclararme a mí mismo el carácter de este proyecto. "Dos modalidades de pensamiento" tuvo su origen en una invitación para pronunciar un discurso en la Asociación Norteamericana de Psicólogos. "Cast dios posibles" se presentó por primera vez como Conferencia Gordon Mills en la Universidad de Texas en Austin. "El self transaccional" tuvo un doble origen: en la conferencia Bender pronunciada en Nueva York y en otra dada en el Instituto Erikson de Chicago. "La inspiración de Vygotsky" lo escribí para un simposio sobre Vygotsky realizado en el Centro de Estudios Psicosociales de Chicago. "La realidad psicológica", al igual que el ensayo inicial, fue escrito especialmente para este libro con el fin de aclarar cuestiones importantes en mi propia mente, si bien tiene algunos ecos de la Conferencia Katz-Newcomb dada en la Universidad de Michigan. "Los mundos de Nelson Goodman" (en colaboración con Carol Feldman) se escribió para la* New York Review of Books *y constituye la excepción de este libro: es prácticamente idéntico a su forma original. "El pensamiento y la emoción", en cambio, empezó siendo el discurso inaugural de la Sociedad Jean Piaget, aunque no queda nada del original. "El lenguaje de la educación" vio la luz por primera vez en la Conferencia Bode de la Universidad del Estado de Ohio. Y, por último, "La teoría del desarrollo como cultura" tuvo su origen en otro discurso dado por invitación en la Asociación Norteamericana de Psicólogos. Estoy profundamente reconocido a mis anfitriones en esas ocasiones y a los colegas y estudiantes que aportaron tan generosamente sus comentarios. Espero que encuentren ecos de sus opiniones en este libro.*

*Tengo una deuda de gratitud especial con dos fundaciones que apoyaron mi*

*trabajo durante el período de gestación de este libro. La primera es la Fundación Sloan, que me proporcionó una subvención inicial para investigar el carácter de la narrativa como modalidad de pensamiento y como forma artística. La Fundación Spencer me facilitó generosamente otro estipendio para proseguir esos estudios, cuyos primeros resultados se presentan en varios de los capítulos de este libro.*

*Hay otras dos instituciones a las que debo mi reconocimiento. Una de ellas, el Departamento de Graduados de la Nueva Facultad de Estudios Sociales, es mi hogar académico. Me ha proporcionado colegas, estudiantes y el incentivo de tener clases donde enseñar. La otra, el Instituto de Humanidades de Nueva York de la Universidad de Nueva York, cumple el papel de club, pub y foro. Sus almuerzos, seminarios y conferencias me han brindado una compañía tan compleja como interesante.*

*Deseo agradecer especialmente a los estudiantes y colegas que participaron en los seminarios sobre teoría y práctica de la narrativa en la Nueva Facultad y el Instituto, así como también a los visitantes que vinieron desde lejos para presentarnos sus ideas. Asimismo, agradezco especialmente a los miembros de mi grupo de investigación, parte de cuyo trabajo aparece en el Capítulo 2: Alison Armstrong, Sara Davis, Gwyneth Lewis, Pamela Moorhead, David Polonoff, James Walkup, Susan Weisser y Walter Zahorodny.*

*Son muchas las deudas intelectuales con amigos, más de las que nunca pueda llegar a mencionar, y mucho menos devolver. Entre las más importantes se encuentran las de Eric Wanner, Richard Sennett, Dan Stern, David Rieff, Arien Mack, Oliver Sacks, John Guare, Stanley Diamond, Bonnie Borenstein, Henri Zukier, Janet Malcolm y Diana Trilling. Asimismo, mi compañero de* squash, *William Taylor, quien es capaz de hablar convincentemente sobre historiografía entre un partido y otro, aun cuando vaya perdiendo. Además quiero agradecer a mi correctora, Camille Smith, por su infaltable buen humor y buenos consejos, y a mi editor y amigo, Arthur Rosenthal, quien propuso el libro en primer lugar. Algunos de los temas de la Primera Parte del libro se ensayaron por primera vez en la Universidad de Constanza en junio de 1985, y deseo agradecer especialmente a Tom Luckmann y Wolfgang Iser por sus útiles comentarios. Pamela Moorhead ayudó a preparar el manuscrito para la imprenta con habilidad y paciencia.*

*A Carol Feldman le debo un reconocimiento especial, por haberme brindado su apoyo, su crítica y una fuente prodigiosa de ideas e inspiración.*

PRIMERA PARTE

# Dos clases naturales

# I

# Aproximación a lo literario

Czeslaw Milosz comienza sus Conferencias Charles Eliot Norton, presentadas en Harvard en el período 1981-82, con un comentario que es a la vez símbolo y advertencia:

> Se han escrito muchos libros eruditos sobre poesía, y tienen, por lo menos en los países de Occidente, más lectores que la poesía misma. No se trata de una buena señal, aun cuando pueda explicarse por la inteligencia de sus autores y por su fervor para asimilar disciplinas científicas que hoy gozan del respeto universal. El poeta que quisiera competir con esas montañas de erudición tendría que fingir que posee más conocimiento de sí mismo del que se les permite tener a los poetas.[1]

Pues bien, los tres ensayos de la Primera Parte de este libro se refieren a la poesía en uno u otro de sus aspectos. Y en su conjunto constituyen, incluso, otro de esos esfuerzos de mirar el arte a través del cristal de esas respetadas "disciplinas científicas".

Milosz sigue: "Para ser sincero, toda mi vida he estado en poder de un demonio, y realmente no comprendo cómo toman forma los poemas que me dicta. Por eso, cuando enseñaba literaturas eslavas me limitaba a la historia de la literatura, tratando de evitar la poética". Creo que tampoco nosotros podemos leer la voz del demonio, o ni siquiera reconstruirla a partir del texto. Freud, admitiendo el mismo argumento en "El poeta y el ensueño",[2] insiste, sin embargo, en que el poema por propio derecho puede decirnos mucho sobre la naturaleza de la mente, aun cuando no pueda revelar el secreto de su creación. El genio místico de Dostoievski, los engañosos caminos del lenguaje de Joyce, pueden ser estudiados con provecho sin embargo, aunque no conozcamos su inspiración. Ninguna de las ciencias literarias (al igual que ninguna de las ciencias naturales) puede penetrar en los momentos especiales que inspiran la creación. Empero, cualquiera que sea el modo en que se originaron, los mundos de *The Secret Sharer* o de Stephen Dedalus en *Retrato del artista adolescente* constituyen textos así como también mundos. Y estos textos merecen la atención disciplinada de todo

[1] Czeslaw Milosz *The Witness of Poetry*, Conferencias Charles Eliot Norton 1981-82, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1983. Las citas corresponden a la pág. 3.

[2] Sigmund Freud, "The Poet and the Daydream", en *The Collected Papers*, Nueva York, Collier Books, 1963.

aquel que trate de comprender los mundos simbólicos que crea el escritor. Si aplicamos a estos textos los instrumentos más poderosos del análisis literario, lingüístico y psicológico, podemos comprender no sólo lo que constituye una historia sino lo que le da grandeza. Quién podrá negar que *El Arte Poético* de Aristóteles nos ayudó a entender la tragedia, o que dos milenios más tarde, otros iluminaron diferentes panoramas literarios: Roman Jakobson[3] la sólida estructura de la poesía, Vladimir Propp[4] la morfología de los cuentos tradicionales, Kenneth Burke[5] la espectacular "gramática de los motivos", e incluso Roland Barthes[6] (a pesar de toda la burla de sí mismo), el texto "escribible". Este es el ámbito de la teoría literaria.

Ahora bien, hay un segundo paso en el análisis literario que rara vez se toma en cuenta. Una vez que hemos clasificado un texto en lo que se refiere a su estructura, su contexto histórico, su forma lingüística, su género, sus múltiples niveles de significación y lo demás, todavía podemos desear descubrir de qué manera el texto afecta al lector y, en realidad, a qué se deben los efectos que produce en el lector. ¿Qué es lo que hace que las grandes obras reverberen con tanta vivacidad en nuestras mentes por lo común mundanas? ¿Qué es lo que les da a las grandes obras de ficción su poder: en el texto y en el lector? ¿Puede una "psicología" de la literatura describir sistemáticamente qué sucede cuando un lector ingresa en el Dublín de Stephen Dedalus a través del texto del *Retrato*?

La manera usual de abordar estos temas es referirse a procesos o mecanismos psicológicos que funcionan en la "vida real". Se dice que los personajes de una historia son motivadores debido a nuestra capacidad de "identificación" o porque, en su conjunto, representan el elenco de personajes que nosotros, los lectores, llevamos inconscientemente en nuestro interior. O bien, desde un punto de vista lingüístico, se dice que la literatura nos afecta debido a sus tropos: por ejemplo, las metáforas y las sinécdoques que suscitan el estimulante juego de la imaginación. Empero, esas propuestas explican tanto que terminan por explicar muy poco. No aclaran por qué algunos relatos logran atraer al lector mientras que otros no pueden hacerlo. Y, sobre todo, no brindan una descripción de los procesos de lectura y de ingreso en el texto. Se han hecho intentos de explorar estos procesos más directamente, como en *Practical Criticism* de I. A. Richard,[7] donde se examinan distintas "lecturas" reales de poemas, pero han sido raros y, por lo general, no han tenido una buena base psicológica. Tal vez se trate de una labor demasiado desalentadora.

[3] Roman Jakobson, "Linguistics and Poetics", en T. Sebeok (Ed.), *Style in Language*, Cambridge, Mass., M.I.T. Press, 1960.

[4] Vladimir Propp, *The Morphology of the Folktale*, Austin, University of Texas Press, 1968.

[5] Kenneth Burke, *The Grammar of Motives*, Nueva York, Prentice-Hall, 1945. Véase también la evaluación que hace Dennis Donoghue del trabajo de Burke en la *New York Review of Books*, 21 de setiembre de 1985.

[6] Roland Barthes, *S/Z. An Essay*, Nueva York, Hill y Wang, 1974.

[7] I. A. Richards, *Practical Criticism: A Study of Literary Judgement*, Nueva York, Harcourt, Brace, 1935.

Permítaseme explicar algunas de las dificultades de esta tarea y por qué pienso que, a pesar de todo lo que tiene de intimidatoria, se trata de un cometido no sólo posible sino también digno de emprenderse, y por qué podría arrojar luz sobre temas literarios y también sobre temas psicológicos que trascienden los límites de la psicología de la literatura. Veamos primero la cuestión de las lecturas alternativas (o múltiples) de un relato o, digamos, de cualquier texto. Es ésta una cuestión antigua y tiene su origen en la lingüística clásica y en la interpretación de los textos bíblicos. Por ejemplo, Nicolás de Lira* postuló hace muchos siglos que los textos bíblicos pueden someterse a cuatro niveles de interpretación: *litera, moralis, allegoria* y *anagogia*, el literal, el ético, el histórico y el místico. La *lingüística general* y la *aplicada* a la *literatura* han insistido siempre en que ningún texto, ningún relato, puede interpretarse en un solo nivel. Roman Jakobson, por ejemplo, insistía en que todo significado es una forma de traducción, y que la traducción múltiple (polisemia) es la regla y no la excepción: un enunciado puede ser considerado referencial, expresivo, conativo (en el sentido de un acto de habla) poético, fáctico (mantenimiento del contacto) y metalingüístico. Y Roland Barthes en *S/Z* (que es el análisis de un solo texto, *Sarrasine* de Balzac) ilustra cómo una novela logra su significación en la interrelación de las interpretaciones reveladas por cinco "códigos" diferentes, como mínimo. Lo que están diciendo Nicolás de Lira, Jakobson y Barthes es que un texto *puede* leerse e interpretarse de diversas maneras, es decir, de diversas maneras simultáneamente. En realidad, el criterio predominante es que *debemos* leer e interpretar de una manera múltiple si queremos extraer un significado "literario" de un texto. Pero, de hecho, sabemos poco sobre la manera en que *los lectores lo hacen* realmente, sabemos muy poco sobre el "lector en el texto" como proceso psicológico.

Para el *especialista en psicología de la literatura, el análisis teórico* de la "interpretación de textos" (cualquiera que sea el que lo formula y cualesquiera que sean los datos textuales en que se basa el análisis) sólo produce hipótesis sobre los *lectores reales*. ¿Todos los lectores asignan múltiples significados a las historias? ¿Y cómo podemos caracterizar a estos múltiples significados? ¿Qué clases de sistemas de categorías captan mejor este proceso de "atribución de significados", y en qué medida es idiosincrático? ¿La interpretación es afectada por el género, y qué significa el género psicológicamente (tema al cual me referiré enseguida)? ¿Y *cómo* se desencadenan los significados múltiples? ¿Qué hay en el texto que produce este efecto múltiple, y cómo se puede caracterizar la susceptibilidad de los lectores a la polisemia? Estas son las preguntas que debemos formular como *especialistas en psicología* de la literatura, y volveré a referirme a ellas en el próximo capítulo.

* Nicolás de Lira (*circa* 1265-1349) fue un franciscano cuyos trabajos alcanzaron una gran difusión en los siglos XIV y XV. Sus dos obras más famosas fueron dos comentarios sobre la Biblia, *Postilla literalis* (1322-31) y *Postilla mystica seu moralis* (1339). Nacido en Lire, Normandía, era objeto de un juego de palabras, "*lire et délire*" (leer y delirar), en el que se capitaba muy bien la distinción entre sus lecturas literales y sus lecturas místicas. En la undécima edición de la *Encyclopedia Británica* se dice de él que tuvo "una actitud muy independiente con respecto a la interpretación tradicional, y un sentido crítico e histórico notable".

Tomemos la cuestión del género, otro antiguo tema de la teoría literaria y que todavía preocupa a los especialistas en literatura en un grado considerable. Aristóteles se refirió a este asunto en *El Arte Poética*, y su definición de la comedia y la tragedia en función de los personajes y la trama sigue siendo una parte viva de la teoría literaria. Y con Freud, o sin Freud, la teorización de Aristóteles no ha dejado de ser un astuto análisis psicológico (y literario), al que volveré con frecuencia en capítulos posteriores. Hay muchos otros enfoques literarios del género que son muy significativos desde el punto de vista psicológico. En cambio, veamos la distinción formal entre épica y lírica que presentan Austin Warren y René Wellek en su obra clásica, *Teoría literaria*:[9] la épica es la poesía del tiempo pasado, en tercera persona; la lírica es la poesía en primera persona, del tiempo presente. Si bien esta distinción fue presentada sólo para caracterizar diferentes textos, es interesante desde varios puntos de vista además del estrictamente lingüístico. ¿Se trata, por ejemplo, de que la "unidad" genérica del mundo de un texto ficcional depende del mantenimiento de una estructura espacio-temporal, y que esta unidad requiere una marcación coherente de tiempo y persona? ¿El género "psicológico" está constituido por esa marcación espacio-temporal: los cuentos de los otros en tiempo pasado, los cuentos de uno en tiempo presente, etcétera? No conocemos las respuestas a esas preguntas, pero en los próximos capítulos trataré de encontrarlas.

Percibimos cierto sentido de la psicología del género al escuchar a los lectores relatar un cuento que acaban de leer o contar espontáneamente algo que les ha sucedido en sus propias vidas. Al relatar un cuento de Conrad, un lector lo convertirá en una historia de aventuras, otro en un cuento moralista y un tercero en un estudio de casos de un *Doppelgänger*. El texto del que partieron los tres era el mismo. El género parece ser una modalidad de organizar la estructura de los sucesos y de organizar su relato, que puede usarse para contar las historias propias o, en realidad, para "situar" las historias que uno está leyendo o escuchando. Algo en el texto real "desencadena" una interpretación de género en el lector, interpretación que domina luego la propia creación del lector de lo que Wolfgang Iser[10] llamó el "texto virtual".

¿Cuáles son entonces los "desencadenantes" y cuáles las formas subjetivas del género que llegan a predominar en la mente del lector? ¿El género subjetivo es sólo una convención y son los desencadenantes poco más que señales literarias o semióticas que le indican al lector qué género es y qué actitud debe adoptar con respecto al relato? Sin embargo, existe algo demasiado universal sobre la tragedia, la comedia, la épica, la narrativa, para poder explicar el género tan sólo en términos de la convención. Tampoco es algo fijo ni acotado. Anthony Burgess[11] dice que el cuento "Polvo y ceniza", incluido en *Dublineses* de Joyce, es una historia *cómica*. *Puede* leerse de ese modo. María (su personaje principal

[9] A. Warren y R. Wellek, *Theory of Literature*, Nueva York, Harcourt, Brace, 1949.

[10] Wolfgang Iser, *The Act of Reading*, Baltimore, John Hopkins University Press, 1978. Véase también su *The Implied Reader*, John Hopkins, 1974.

[11] Anthony Burgess, *Reloyce*, Nueva York, Norton, 1965.

es vista, en este caso, como una chapucera cómica atrapada en el aburrimiento de Dublín. Las ilusiones que se hace sobre sí misma constituyen entonces la materia de la comedia negra joyceana. Sí, puede leerse como lo hace Burgess, o por lo menos puede intentarse.

Ahora bien, los relatos, según la frase de Paul Ricoeur,[12] son "modelos para volver a describir el mundo". Empero, el relato no es en sí mismo el modelo. Es, por decirlo así, la representación de los modelos que tenemos en nuestra mente. Un alumno de la universidad, en un seminario en el que participé una vez, interpretó que *Hamlet* era la historia de la torpeza de un príncipe danés que se había vuelto rápido para empuñar la espada en su universidad alemana y que era tan incapaz de matar al hombre que odiaba que mató a su amigo más prudente, Polonio. Sí, este estudiante admitía que la obra era una "tragedia", pero era también una torpeza/chapucería (estudiaba ingeniería, con pasión).

Releemos el mismo relato de maneras siempre cambiantes: *litera*, *moralis*, *allegoria*, *anagogia*. (El joven ingeniero hizo una lectura en la modalidad *moralis*.) Las diferentes maneras de realizar la lectura pueden atacarse mutuamente, constituir un maridaje, burlarse una de la otra en la mente del lector. Hay algo en la narración, algo en la trama, que desencadena este "conflicto de géneros" en los lectores (véase el Capítulo 2). El relato no va a ninguna parte y va a todas partes. Así, Frank Kermode,[13] al distinguir entre *sjuzet* y *fabula* (los incidentes lineales que constituyen la trama, frente al tema subyacente, atemporal e inmóvil), observa que el poder de los grandes relatos reside en la interacción dialéctica que establecen entre esos dos elementos: "la fusión del escándalo y el milagro". De modo que mientras que el lector empieza situando una historia en un género (y eso puede ejercer poderosos efectos en su lectura), va cambiando a medida que lee. El texto real permanece igual; el texto virtual (para parafrasear a Iser) varía casi permanentemente en el acto de la lectura.

Si preguntamos a continuación cuál es el carácter y la función del género *psicológico* —la concepción que tiene el lector sobre la clase de relato o texto que está abordando o "recreando"— en realidad no sólo estamos formulando una pregunta morfológica sobre el texto real, sino además una pregunta sobre los procesos interpretativos que son liberados por el texto en la mente del lector.

* * *

Hace más de veinte años, cuando me encontraba ocupado investigando el carácter de lo psicológico y el desarrollo del pensamiento, tuve una de esas crisis leves tan endémicas entre los estudiosos de la mente. Lo apolíneo y lo dionisíaco, lo lógico y lo intuitivo, estaban en lucha. Gustave Theodor Fechner,[14] el fundador de la psicología experimental moderna, los había llamado *Tagesan-*

[12] Paul Ricoeur, *Time and Narrative*, Chicago, University of Chicago Press, 1983.

[13] Frank Kermode "Secrets and Narrative Sequence", en W. J. T. Mitchell (comp.), *On Narrative*, Chicago, University of Chicago Press, 1981.

[14] G. T. Fechner, *Buechlein vom Leben nach dem Tode*, 1836. Véase también E. G. Boring, *History of Experimental Psychology*, Nueva York, Appleton Century Crofts, 1950.

*sicht* y *Nachtansicht*. Mi propia investigación me había llevado cada vez con mayor profundidad al estudio de la inferencia lógica, las estrategias mediante las cuales la gente común penetra en la estructura lógica de las regularidades que encuentra en un mundo que crea mediante el ejercicio mismo de la mente que usa para explorarlo.

Además leía novelas, iba al cine, me dejaba atrapar por el conjuro de Camus, Conrad, Robbe-Grillet, Sartre, Burgess, Berman, Joyce, Antonioni. De vez en cuando, casi como para mantener cierto equilibrio entre la noche y el día, escribía ensayos sobre Freud, la novela moderna, la metáfora, la mitología, la pintura. Estos ensayos eran informales y "literarios" en lugar de ser sistemáticos, por muy motivados psicológicamente que pudiesen estar.

Con el tiempo llegué a publicar esos ensayos "pasajeros" en un libro: *On Knowing: Essays for the Left Hand*.[13] La publicación del libro fue un alivio, aunque no creo que haya cambiado mucho mi manera de trabajar. De día prevalecía lo *Tagesansicht*: mi investigación psicológica continuaba. De noche había novelas y poemas y obras de teatro. La crisis había pasado.

Mientras tanto, la psicología misma había experimentado cambios, y, sin duda para bien, las voces de la mano izquierda y las de la derecha comenzaron a debatir entre sí de manera mucho más pública y estridente. La revolución cognitiva en la psicología, entre otras cosas, había permitido examinar cómo se organizaban el pensamiento y la experiencia en sus miles de formas. Y puesto que el lenguaje es nuestra herramienta más poderosa para organizar la experiencia y, en realidad, para constituir "realidades", comenzó a realizarse un examen más estricto de los productos del lenguaje en toda su rica variedad. A mediados de la década de 1970 las ciencias sociales se habían alejado de su postura positivista tradicional, acercándose a una postura más interpretativa: el significado pasó a ser el elemento central, cómo se interpretaba la palabra, qué códigos regulaban el significado, en qué sentido la cultura misma podía tratarse como un "texto" que los participantes "leen" para su propia orientación.

Y a mediados de la década de 1970, cuando el fervor chomskiano había pasado, la lingüística volvió a retomar con instrumentos más poderosos su interés clásico en los *usos* del lenguaje, entre ellos el que sirve para crear las ilusiones de la realidad que constituyen la ficción. A continuación se produjo un torrente de estudios, algunos oscuros y otros iluminadores, en los que se abordaban los grandes temas de la "poética" en el espíritu de Jakobson y el Círculo de Praga. Con el tiempo, el estructuralismo francés —encabezado por Claude Lévi-Strauss con sus análisis del mito— llegó a dominar la teoría literaria, y recién fue desplazado por el enfoque más funcionalista del Barthes de los últimos escritos, de Derrida, Greimas y los críticos deconstruccionistas (véase el Capítulo II).

Estos avances (y otros que serán mencionados más adelante) dieron origen a nuevas perspectivas psicológicas. Pues tal vez sea cierto, como gustan decir de sí mismos los especialistas académicos en psicología, que la psicología tiene el coraje de asumir las convicciones ajenas. Los psicoanalistas, siguiendo la direc-

[13] Jerome Bruner, *On Knowing. Essays for the Left Hand*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1962.

ción iniciada por George Klein, comenzaron a preguntarse si el objeto de análisis no residiría tanto en reconstruir arqueológicamente una vida como en ayudar al paciente a construir una narración más libre de contradicciones y más generativa de su vida. En cuyo caso, ¿qué constituía una narración, o mejor dicho, una *buena* narración? Y los psicólogos académicos, inspirados por el precedente de *David Rumelhart, comenzaron a trabajar en las "gramáticas de los relatos"*, descripciones formales de la estructura mínima que producía relatos o secuencias narrativas.[*] E incluso como si fuese parte de un *Zeitgeist*, también los historiadores y los historiógrafos, que no se destacan por su coraje innovador, volvieron a reflexionar sobre la elocuencia de la historia descriptiva; Francis Parkman, por ejemplo, frente a un economista social analítico clasificando el mismo período.

Mi antiguo interés revivió. Descubrí, al ponerme a estudiar esta cantidad de trabajos nuevos, que había dos estilos de abordar la narración, descubrimiento que se abrió paso en mí mientras daba dos seminarios sobre narrativa simultáneamente. En uno de ellos, en la Nueva Facultad de Estudios Sociales, casi todos los participantes eran psicólogos. En el otro, en el Instituto de Humanidades de Nueva York, había dramaturgos, poetas, novelistas, críticos, redactores. En los dos seminarios había interés por los temas psicológicos; en los dos interesaban los temas literarios. Los dos tenían interés en los lectores y en los escritores. A los dos les importaban los textos. Pero uno de los grupos, el de los psicólogos, se dedicaba a trabajar de "arriba hacia abajo", el otro, de "abajo hacia arriba". Es una diferencia que vale la pena estudiar, que predice algo sobre el conflicto que se siente al trabajar sobre la narración y sobre la psicología de la literatura en general.

Los partidarios de trabajar desde arriba hacia abajo parten de una teoría sobre el relato, sobre la mente, sobre los escritores, sobre los lectores. La teoría puede anclarse en cualquier parte: en el psicoanálisis, la lingüística estructural, una teoría de la memoria, la filosofía de la historia. Armado de una hipótesis, el partidario del trabajo de arriba hacia abajo se sumerge en uno y otro texto, buscando ejemplos (y con menos frecuencia, contraejemplos) de lo que espera que será una "explicación" correcta. Cuando el investigador es alguien capaz y desapasionado, constituye un método de trabajo muy productivo. Es la manera de trabajar del lingüista, el sociólogo y de la ciencia en general, pero fija hábitos de trabajo que siempre corren el riesgo de producir resultados que no tienen en cuenta los contextos en los cuales fueron hallados. Participa de una de las dos modalidades de pensamiento a la que me referiré en el próximo capítulo: la paradigmática.

Los partidarios de trabajar de abajo hacia arriba se mueven de acuerdo con una melodía muy diferente. Su enfoque se centra en una obra bien determinada: un cuento, una novela, un poema, incluso una línea. Lo toman como su porción

[*] Véase una reseña general de los trabajos realizados sobre las gramáticas del relato en Jean Mandler, *Stories, Scripts and Scenes: Aspects of Schema*, Hillsdale, N. J. L. Erlbaum Associates, 1984. Véase también, sobre la teoría de los guiones y los escenarios, a Roger Shank y Robert Abelson, *Scripts, Plans, Goals and Understanding*, Erlbaum, 1977. Un artículo especialmente imaginativo de la bibliografía sobre la gramática de los relatos es "Notes on Schema for Stories", de D. E. Rumelhart, en D. G. Bobrow y A. Collins (comps.), *Representation and Understanding*, Nueva York, Academic Press, 1975.

de realidad y lo estudian para reconstruirlo o deconstruirlo. Están en busca de la teoría implícita en la construcción de *Heart of Darkness* de Conrad o en los mundos que elabora Flaubert. No se trata de que se ocupen biográficamente de Conrad o de Flaubert, si bien no hacen oídos sordos a lo biográfico, ni tampoco están tan captados por la nueva crítica que sólo reparan en el texto y sus artificios, aunque también se interesan en ellos. En cambio, el proyecto es *leer* un texto por sus significados y, al hacerlo, poner de manifiesto el arte de su autor. No rechazan la guía de la teoría psicoanalítica ni de la poética de Jakobson, ni siquiera la de la filosofía del lenguaje, al realizar su búsqueda. Pero ésta no se dirige a probar o refutar una teoría, sino a explorar el mundo de una obra literaria determinada.

Los partidarios del enfoque de arriba hacia abajo lamentan la individualidad de los que proceden de abajo hacia arriba. Estos últimos deploran el enfoque abstracto de los primeros. Lamentablemente, ni unos ni otros se comunican mucho entre sí.

En los dos ensayos siguientes no contentaré a ninguno de estos grupos y, lo que es peor todavía, no encuentro razón alguna para disculparme por eso. Tampoco puedo justificarme afirmando que, cuando sepamos bastante, los dos métodos se fusionarán. No lo creo. Lo máximo que puedo afirmar es que, como sucede con el estereoscopo, se llega mejor a la profundidad mirando desde dos puntos a la vez.

# II

# Dos modalidades de pensamiento [1]

Permítaseme comenzar planteando mi argumento de la manera más audaz posible, para examinarlo mejor en su fundamento y sus consecuencias. Es el siguiente. Hay dos modalidades de funcionamiento cognitivo, dos modalidades de pensamiento, y cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Las dos (si bien son complementarias) son irreductibles entre sí. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento.

Además, esas dos maneras de conocer tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección. Difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación. Un buen relato y un argumento bien construido son clases naturales diferentes. Los dos pueden usarse como un medio para convencer a otro. Empero, aquello *de* lo que convencen es completamente diferente: los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida. En uno la verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal y empírica. En el otro no se establece la verdad sino la verosimilitud. Se ha afirmado que uno es un perfeccionamiento o una abstracción del otro. Pero esto debe ser falso o verdadero tan sólo en la manera menos esclarecedora.

Funcionan de modos diferentes, como ya se observó, y la estructura de un argumento lógico bien formulado difiere fundamentalmente de la de un relato bien construido. Cada uno de ellos, tal vez, es la especialización o transformación de una exposición simple, por la cual los enunciados de hecho son convertidos en enunciados que implican una causalidad. Pero los tipos de causalidad implícitos en las dos modalidades son patentemente distintos. La palabra *luego* funciona de un modo diferente en la proposición lógica "si x, luego y" y en la frase de un relato "El rey murió, y luego murió la reina". Con una se realiza una búsqueda de verdades universales, con la otra de conexiones probablemente particulares entre dos sucesos: una pena mortal, un suicidio, un juego sucio. Si bien es cierto que el mundo de un relato (para lograr verosimilitud) tiene que ajustarse a las reglas de una coherencia lógica, puede transgredir esa coherencia para

[1] Este capítulo apareció parcialmente con el título de "Narrative and Paradigmatic Modes of Thought", en el Anuario de 1985 de la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación, *Learning and Teaching: The Ways of Knowing*.

constituir la base del drama. Como en las novelas de Kafka, en las que una arbitrariedad no lógica en el orden social proporciona el motor del drama, o en las obras de Pirandello o Becket, donde el elemento de identidad, a=a, es audazmente transgredido para crear perspectivas múltiples. Y, del mismo modo, en el arte de la retórica se incluye el uso de la representación dramática como medio de fijar un argumento cuya base es principalmente lógica.

Empero, a pesar de todo lo dicho, un relato (sea verdadero o ficcional) es juzgado por sus méritos en cuanto relato con criterios diferentes de los aplicados para juzgar si un argumento lógico es adecuado o correcto. Todos sabemos que muchas hipótesis científicas y matemáticas comienzan siendo pequeñas historias o metáforas, pero alcanzan su madurez científica mediante un proceso de verificación, formal o empírica, y su validez no se basa en su origen literario. La creación de hipótesis (a diferencia de la verificación de hipótesis) sigue siendo un misterio cautivante, tanto más cuanto que filósofos serios de la ciencia, como Karl Popper[2], afirman que la ciencia consiste sobre todo en la falsación de las hipótesis, independientemente de la fuente de la cual provengan. Quizá Richard Rorty[3] tiene razón cuando dice que la corriente principal de la filosofía anglo-americana (que, en su conjunto, rechaza) se caracteriza por su preocupación sobre el interrogante epistemológico de cómo conocer la verdad, al que él opone el interrogante más general de cómo llegamos a darle significado a la experiencia, que es lo que preocupa al poeta y al narrador.

Primero voy a definir rápidamente las dos modalidades para poder introducirme con mayor precisión en el tema. Una de las modalidades, la paradigmática o lógico-científica, trata de cumplir el ideal de un sistema matemático, formal, de descripción y explicación. Emplea la categorización o conceptualización y las operaciones por las cuales las categorías se establecen, se representan, se idealizan y se relacionan entre sí a fin de constituir un sistema. Entre sus conectivos figuran, en el aspecto formal, ideas como, por ejemplo, la conjunción y la disyunción, la hiperonimia y la hiponimia, la implicación estricta y los mecanismos por los cuales se extraen proposiciones generales a partir de enunciados de contextos particulares. En términos generales, la modalidad lógico-científica (que en adelante denominaré paradigmática) se ocupa de causas generales, y de su determinación, y emplea procedimientos para asegurar referencias verificables y para verificar la verdad empírica. Su lenguaje está regulado por requisitos de coherencia y no contradicción. Su ámbito está definido no sólo por entidades observables a las cuales se refieren sus enunciados básicos, sino también por la serie de mundos posibles que pueden generarse lógicamente y verificarse frente a las entidades observables; es decir, está dirigida por hipótesis de principios.

Sabemos mucho sobre la modalidad paradigmática del pensamiento y durante milenios se han desarrollado poderosos mecanismos auxiliares para ayudar-

[2] Karl Popper, *Objective Knowledge. An Evolutionary Approach*, Oxford, Clarendon Press, 1972.

[3] Richard Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton, Princeton University Press, 1979.

nos a llevar a cabo su función: la lógica, la matemática, las ciencias, y los aparatos automáticos para trabajar en estos campos con la menor cantidad posible de inconvenientes. Asimismo, sabemos bastante sobre el funcionamiento de la modalidad paradigmática en los niños, quienes primero tienen dificultades pero luego llegan a ser bastante buenos cuando son inducidos a emplear esta modalidad. La aplicación imaginativa de la modalidad paradigmática da como resultado una teoría sólida, un análisis preciso, una prueba lógica, argumentaciones firmes y descubrimientos empíricos guiados por una hipótesis razonada. No obstante, la "imaginación" (o intuición) paradigmática no es igual a la imaginación del novelista o el poeta. En cambio, es la capacidad de ver conexiones formales posibles antes de poder probarlas de *cualquier modo formal*.

La aplicación imaginativa de la modalidad narrativa produce, en cambio, buenos relatos, obras dramáticas interesantes, crónicas históricas creíbles (aunque no necesariamente "verdaderas"). Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y el espacio. Joyce pensaba que las particularidades del relato eran epifanías de lo ordinario. La modalidad paradigmática, por lo contrario, *trata de trascender* lo particular buscando niveles de abstracción cada vez más altos, y al final rechazan en teoría todo valor explicativo en el que intervenga lo particular. La lógica está desprovista de sentimiento: uno va, en general, a donde lo *llevan sus premisas, conclusiones y observaciones*, aun con algunas de las faltas de percepción a las que también los lógicos son propensos. Los científicos, tal vez porque confían en las historias familiares para llenar las lagunas de sus conocimientos, tienen un trabajo más difícil en la práctica. Pero su salvación reside en eliminar las historias cuando pueden reemplazarlas por causas. Paul Ricoeur[4] sostiene que la narrativa se basa en la preocupación por la condición humana: los relatos tienen desenlaces tristes o cómicos o absurdos, mientras que los argumentos teóricos son sencillamente convincentes o no convincentes. A diferencia de los vastos conocimientos que tenemos sobre el funcionamiento del razonamiento lógico y científico, sabemos muy poco en cualquier sentido formal sobre la manera de hacer buenos relatos.

Quizás uno de los motivos de esa falta de conocimientos resida en que *en un* relato deben construirse dos panoramas simultáneamente. Uno es el panorama de la acción, donde los constituyentes son los argumentos de la acción: agente, intención o meta, situación, instrumento; algo equivalente a una "gramática del relato". El otro es el panorama de la conciencia: los que saben, piensan o sienten, o dejan de saber, pensar o sentir los que intervienen en la acción. Los dos panoramas son esenciales y distintos: es la diferencia que media entre el momento en que Edipo comparte el lecho con Yocasta antes de enterarse por el mensajero de que es su madre y *después de enterarse*.

En este sentido, la realidad psíquica predomina en la narración y toda realidad que exista más allá del conocimiento de los que intervienen en la historia

[4] Paul Ricoeur, *Time and Narrative*, Chicago, University of Chicago Press, 1983.

es puesta allí por el autor con el objeto de crear un efecto dramático. En realidad, es un invento de los novelistas y dramaturgos modernos la creación de un mundo compuesto totalmente con las realidades psíquicas de los protagonistas, dejando el conocimiento del mundo "real" en el dominio de lo implícito. De modo que escritores tan dispares como Joyce y Melville comparten la característica de no "descubrir" las realidades prístinas sino de dejarlas en el horizonte del relato como motivos de suposición o, como veremos más adelante, de *pre*suposición.

La ciencia —en particular la física teórica— también procede construyendo mundos de una manera similar, "inventando" los hechos (o el universo) con respecto a los cuales debe verificarse la teoría. Ahora bien, existe una notable diferencia: de vez en cuando, hay momentos de verificación en los que, por ejemplo, puede demostrarse que la luz se inclina o debe demostrarse que los neutrinos dejan marcas en una cámara de niebla. Bien puede ser el caso, como ha subrayado W. Quine,[5] que la física contenga un noventa y nueve por ciento de especulación y un uno por ciento de observación. Pero la elaboración de universos implícita en sus especulaciones es de un tipo diferente de la que se realiza en la construcción de relatos. Los físicos deben terminar por predecir algo que sea verificablemente correcto, por mucho que especulen. Los relatos no tienen ese requisito de verificabilidad. La credibilidad de un cuento se basa en premisas diferentes de las que rigen la credibilidad de la teoría física, incluso en su parte especulativa. Si aplicamos el criterio de falsación de Popper a un cuento para comprobar si es bueno, somos culpables de realizar una verificación inadecuada.

* * *

Después de haber explicado cómo puede distinguirse una modalidad de pensamiento de la otra, me concentraré casi exclusivamente en la menos comprendida de las dos: la narrativa. Y como quedó dicho en el capítulo anterior, deseo concentrarme en la narrativa en su grado más alto, por así decir: en cuanto forma artística. William James comenta en sus Conferencias Gifford, *The Varieties of Religious Experience*, que para estudiar la religión se debe estudiar al hombre más religioso en su momento más religioso.[6] Voy a tratar de seguir su consejo con respecto a la narrativa pero, tal vez, con un matiz platónico. Las grandes obras de ficción que transforman a la narrativa en un arte están más cerca de revelar "claramente" la estructura profunda de la modalidad narrativa en la expresión. Lo mismo puede afirmarse de la ciencia y la matemática: revelan con total nitidez (y claramente) la estructura profunda del pensamiento paradigmático. Pudiera ser que James hubiese dado a su frase el mismo sentido, a pesar de su antiplatonismo.

[5] W. V. O. Quine, "Review of Nelson Goodman's *Ways of Worldmaking*", *New York Review of Books*, 25, 23 de noviembre de 1978.

[6] William James, *The Varieties of Religious Experience: A Study in Human Nature, being the Gifford Lectures on natural religion delivered at Edinburgh in 1901-2*, Nueva York, Longman, Green, 1902.

Hay otra razón, además de la platónica, para seguir esta línea de pensamiento. Si se adopta el criterio (que adoptaré en el Capítulo V) según el cual la actividad humana mental depende, para lograr su expresión plena, de estar vinculada a un conjunto de instrumentos *culturales* —*una serie de prótesis, por decirlo así*—, estamos bien encaminados cuando al estudiar la actividad mental tomamos en cuenta los instrumentos utilizados en esa actividad. Como nos cuentan los primatólogos[7], la amplificación lograda por las herramientas culturales constituye el punto culminante en el desarrollo de las aptitudes humanas, a pesar de lo cual hacemos caso omiso de ella en nuestros estudios.

Y, así como cuando se desea estudiar la psicología de la matemática (como, por ejemplo, lo hizo G. Polya[8]), se *estudian las obras de los matemáticos talentosos* y capacitados, subrayando especialmente la heurística y los formalismos que ellos emplean para configurar sus intuiciones matemáticas, del mismo modo es correcto estudiar la obra de escritores talentosos y capacitados si se quiere comprender a qué se debe que las buenas historias sean prestigiosas o conmovedoras. Cualquier persona (casi a cualquier edad) puede contar una historia, y está muy bien que los gramáticos del relato, así denominados, se dediquen a investigar cuáles la estructura mínima necesaria *para crear un cuento*. Y *cualquier* persona (también, casi a cualquier edad) puede "hacer" un poco de matemática. Pero la *gran* ficción, como la gran matemática, requiere que las intuiciones se transformen en expresiones de un sistema simbólico: el lenguaje natural o alguna forma artificial del lenguaje. Las formas de expresión que surgen, el discurso que transmite la historia o el cálculo que describe una relación matemática son decisivos para comprender las diferencias que existen entre la descripción amorfa de una mala relación matrimonial *y Madame Bovary, entre una justificación* presentada con torpeza y una excelente derivación de una prueba lógica. Creo que he dicho todo lo necesario sobre este punto, destinado más a los especialistas en psicología que a los teóricos de la literatura. Los primeros, tal vez, lo cuestionarán en aras del reduccionismo de la ciencia. Los segundos con toda seguridad lo encontrarán extrañamente obvio.[9]

* * *

El objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas. Y puesto que hay millares de intenciones e *infinitas maneras* de que *entren en* conflicto —o así parecería— debería haber infinitas clases de relatos. Pero, extrañamente, no es éste el caso. Según un punto de vista, las narraciones realistas co-

[7] S. L. Washburn, "One Hundred Years of Biological Anthropology", en J. O. Brew (comp.), *One Hundred Years of Anthropology*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1968.

[8] G. Polya, *How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method*, 2a. ed., Princeton, Princeton University Press, 1971.

[9] El lector bien podría preguntarse cómo defino la diferencia entre la narrativa "en su grado más alto" como forma artística y los relatos comunes que la gente ofrece en respuesta a preguntas como la siguiente: "¿Qué es de tu vida?" Creo que es mejor posponer este asunto hasta el momento en el que me refiero al proceso de "subjuntivización" de la gran narrativa, el instrumento con el cual se crea no sólo un relato sino además un sentido de sus variantes contingencias e incertezas.

mienzan con un estado calmo, canónico o "legítimo" que es interrumpido, con lo cual se produce una crisis que termina con la restitución de la calma, dejando abierta la posibilidad de que el ciclo se repita. Teóricos de la literatura tan dispares como Victor Turner (antropólogo),[10] Tzvetan Todorov,[11] Hayden White (historiador)[12] y Vladimir Propp (folklorólogo)[13] señalan que existe cierta estructura profunda de ese estilo en la narrativa, y que los buenos relatos son realizaciones individuales bien constituidas de esa estructura. No todos los estudiosos de la literatura piensan igual. Barbara Herrnstein-Smith[14] es una de las voces disidentes notables.

Si fuese cierto que existen límites a los tipos de relatos, significaría que los límites son inherentes a las mentes de los escritores o los lectores (lo que uno es capaz de contar o de comprender), o que los límites constituyen un elemento convencional. En el primer caso, la suposición de que los límites de los relatos son innatos, sería difícil explicar el torrente de innovaciones que iluminan el devenir de la historia literaria. En el segundo, es decir, que el carácter del relato estuviese limitado por el peso de la convención, resultaría igualmente difícil explicar por qué hay tantas similitudes reconocibles en cuentos procedentes de todas las latitudes, y tanta continuidad histórica en cualquier lengua dada, cuyas literaturas han experimentado cambios tan drásticos como, digamos, la francesa o la inglesa o la rusa.

Los argumentos a favor y en contra son, en cierta medida, más interesantes que convincentes. Su poder de convicción se ve menoscabado no sólo por la existencia de las innovaciones literarias sino, sospecho, por la imposibilidad de decidir si, por ejemplo, el *Ulises* de Joyce o la trilogía *Molloy* de Becket se encuadran en una fórmula determinada o no. Al margen de todo esto ¿qué nivel de interpretación de un relato tomaremos para representar su "estructura profunda": *litera*, *moralis*, *aliegoria* o *anagogia*? ¿Y la interpretación de qué autor: la de Jung, Foucault, Northrop Frye? ¿Y, como sucede con las antinovelas, cuando un escritor (por ejemplo, Calvino) explota las expectativas que tiene el lector sobre el relato ridiculizándolas ingeniosamente, se considerará que está transgrediendo la forma canónica o que está ajustándose a ella?

Además, como si lo expuesto no fuese suficiente, está el problema del discurso en el que se inscribe el relato y los dos aspectos del relato (a los que ya hemos aludido): *fabula* y *sjuzet*, lo atemporal y lo secuencial. ¿Cuál es importoso, y de qué modo? Nadie negará que puede existir una estructura común en los antiguos cuentos folklóricos o en los mitos, tema al que volveré a referirme más

[10] Victor Turner, *From Ritual to Theatre*, Nueva York, New York Performing Arts Journal Publications, 1982.

[11] Tzvetan Todorov, *The Poetics of Prose*, Ithaca, Cornell University Press, 1977.

[12] Hayden White, "The Value of Narrativity in the Representation of Reality", en W. J. T. Mitchell (comp.), *On Narrative*, Chicago, University of Chicago Press, 1981.

[13] Vladimir Propp, *The Morphology of the Folktale*, Austin, University of Texas Press, 1968.

[14] Barbara Herrnstein Smith, "Narrative Versions, Narrative Theories", en Mitchell, *On Narrative*.

adelante. Pero ¿esos relatos proporcionan una estructura universal para todas las obras de ficción? ¿En el caso de Alain Robe-Grillet o, para tomar un autor en el que resulta aun más difícil decidir si su libro es una novela o un ensayo crítico, el *Flaubert's Parrot* de Julian Barnes?[15]

Creo que lo mejor es adoptar la definición menos rígida posible para determinar cuando un relato "es" un relato. Y la que se me ocurre más útil es la que mencioné al principio: la narrativa se ocupa de las vicisitudes de la intención.

Propongo esta definición no sólo porque le permite al teórico cierta flexibilidad sino porque además tiene un "primitivismo" que resulta interesante. Por primitivo quiero decir simplemente que se puede afirmar sólidamente el carácter irreductible del concepto de intención (tanto como hizo Kant con el concepto de causalidad). Es decir, la intención es inmediata e intuitivamente reconocible: no parece requerir para su reconocimiento ningún acto interpretativo complejo por parte del espectador. La evidencia de esta afirmación es elocuente.

Existe un celebrado trabajo monográfico, poco conocido fuera de los círculos académicos de la psicología, escrito hace una generación por un estudioso belga de la percepción, el barón Michotte.[16] Con medios cinemáticos demostró que cuando los objetos se mueven unos con respecto a los otros dentro de condiciones muy limitadas, *vemos* la causalidad. *Un objeto se mueve hacia otro*, hace contacto con él, y se ve al segundo objeto moverse en una dirección coincidente: *vemos a un objeto "lanzando"* al otro. Las relaciones espacio-temporales pueden organizarse de diversas maneras de modo que puede verse cómo un objeto "jala" a otro, o lo "desvía", etcétera. Se trata de percepciones "primitivas", y son totalmente irrefutables: vemos la causa.

Para responder a la objeción de Hume de que esas experiencias causales derivan de la asociación, Alan Leslie repitió las demostraciones de Michotte con bebés de seis meses de edad. Su procedimiento medía las señales de sorpresa en el niño, que se expresa en una serie de actitudes registrables desde la expresión de la cara hasta las modificaciones del ritmo cardiaco y la presión sanguínea. Leslie mostró a los bebés *una secuencia de presentaciones cinemáticas* que en la organización espacio-temporal que tenían eran vistas por los adultos como causadas. *Seguidamente entremezclaba* una presentación no causal que estaba fuera de los límites espacio-temporales prescritos por Michotte, y el bebé manifestaba un estremecimiento de sorpresa. El mismo efecto podía lograrse haciendo una secuencia no causal de presentaciones seguida de una causal. En los dos casos, sostenía Leslie, se producía algún cambio cualitativo en la experiencia del niño que provocaba "desacostumbramiento" y sorpresa. Obsérvese que una alteración de la organización espacio-temporal de las muestras tan importante como la utilizada para variar las categorías *no producía efecto alguno si estaba dentro* de la categoría de la causalidad. El trabajo de Michotte y el de Leslie proporcionan *argumentos sólidos a favor* de la irreductibilidad de la causalidad como "categoría mental" en el sentido kantiano.[17]

[15] Julian Barnes, *Flaubert's Parrot*, Nueva York, Knopf, 1985.

[16] A. Michotte, *The Perception of Causality*, Nueva York, Basic Books, 1963.

[17] Alan Leslie, "The Representation of Perceived Causal Connection", Tesis doctoral, Departamento de Psicología Experimental, Universidad de Oxford, 1979.

¿Puede demostrarse que la intencionalidad como concepto es primitiva? Fritz Heider y Marianne Simmel han usado además una película animada "desnuda" para demostrar la irrefutabilidad de la "intención percibida", en una especie de escenario con un pequeño triángulo móvil, un pequeño círculo móvil, un gran cuadrado móvil y un rectángulo vacío parecido a una caja, cuyos movimientos son vistos irrefutablemente como dos amantes perseguidos por un enorme matón quien, al verse frustrado, destruye la casa en la que ha estado buscándolos.[18] Judith Ann Stewart, más recientemente, ha mostrado que es posible organizar la relación espacio-temporal de figuras simples de modo que produzcan una intención aparente o "animicidad".[19] Nosotros simplemente *vemos* "la investigación", "la búsqueda de objetivos", "la persistencia en vencer obstáculos"; los vemos como dirigidos por la intención. Es interesante observar que, desde el punto de vista del trabajo precursor de Propp sobre la estructura de los cuentos folklóricos (tema al que volveremos enseguida), la percepción de la animicidad es inducida variando la dirección y la velocidad del movimiento de un objeto con respecto a un obstáculo.

Es de lamentar que todavía no contemos con un experimento sobre la intención aparente análogo a los experimentos que hizo Leslie con los bebés sobre la causalidad aparente. Lo tendremos bastante pronto. Si diese resultados positivos, tendríamos que llegar a la conclusión de que "la intención y sus vicisitudes" constituyen un sistema primitivo de categorías en función del cual se organiza la experiencia, por lo menos tan primitivo como el sistema de categorías de la causalidad. Digo "por lo menos", pues sigue siendo un hecho que la evidencia del animismo de los niños sugiere que su categoría más primitiva es la intención, si se considera que los sucesos causados físicamente son impulsados por lo psíquico, como en los primeros experimentos de Piaget que le valieron su primer reconocimiento internacional.[20]

* * *

Pero, si bien esos experimentos nos hablan del primitivismo de la idea de intención no nos dicen nada sobre el discurso que convierte a una narración no formulada en palabras en elocuentes y cautivantes relatos. ¿Qué hay en el relato oral

[18] Fritz Heider y Marianne Simmel, "An Experimental Study of Apparent Behavior", *American Journal of Psychology*, 57, 1944.

[19] Judith Ann Stewart, "Perception of Animacy", disertación doctoral, Universidad de Pensilvania, 1982.

[20] El test de un experimento sobre la percepción infantil de la animacidad o intención aparente sería comparable al procedimiento que utiliza Leslie para comprobar la percepción infantil de la causalidad. Este autor sintetiza su test de la manera siguiente: "Una vez adquirido el hábito, los bebés de 27 semanas recuperan más el interés cuando se invierte la dirección espacio-temporal de un suceso aparentemente *causal* que cuando se invierte la dirección espacio-temporal de un suceso muy similar pero aparentemente *no causal*". El mismo test puede usarse en el caso de exhibiciones aparentemente animadas y no animadas. Véase Alan Leslie y Stephanie Keeble, "Six-month-old Infants Perceive Causality", Medical Research Council, *Cognitive Development Unit*, 17 Gordon Street, Londres, WC1HOAH.

o la escritura de un cuento que produce la *literaturnost* de Jakobson?[21] En la *manera de contar* debe de haber "desencadenantes" que suscitan respuestas en la mente del lector, que transforman una fábula trivial en una obra maestra de la narración literaria. Evidentemente, el lenguaje del discurso es crítico, pero aun antes de él hay una trama, la trama y su estructura. Cualquiera que sea el medio —las palabras, el cine, la animación abstracta, el teatro—, siempre se puede distinguir entre la fábula o material básico del relato, los sucesos que se contarán en la narración, y la "trama" o *sjuzet*, el relato contado de acuerdo con una organización determinada de los sucesos. La trama es la manera y el orden en que el lector llega a saber lo que sucedió. Y el mismo relato puede contarse en una secuencia diferente. Esto significa, desde luego, que debe haber transformaciones de algún tipo que permitan que una estructura básica común del cuento sea organizada en diferentes secuencias que conservan su significado.

¿Qué podemos decir sobre la estructura profunda de los cuentos, el material del relato, o fábula, que se presta a diferentes órdenes de presentación? ¿Podría tratarse del tipo de estructura que examiné en párrafos anteriores y que previamente atribuí a Victor Turner, Hayden White, Vladimir Propp y Tzvetan Todorov? Es decir ¿una fábula "primitiva" entraña la transgresión de un estado legítimo, transgresión que seguidamente origina una crisis que es cortada de raíz o que persiste hasta que es solucionada? Si existiese una estructura equivalente en las mentes de los lectores, los espectadores del cine y el teatro, ¿esa fábula podría estructurarse en un orden lineal, con escenas retrospectivas (*flash-back*) o incluso *in medias res*, comenzando prácticamente en cualquier parte (como logra hacer Robe-Grillet en el cine y la novela y como, por ejemplo, hace Michel Leiris en su autobiografía antinarrativa "experimental")?[22] No es necesario que adoptemos una postura con respecto a la cantidad de fábulas de ese tipo que existen (¿tantas, por ejemplo, como los arquetipos de Jung?), sino sólo con respecto a que tienen algún tipo de existencia en la mente del destinatario que le permite reconocerlas cualquiera que sea la expresión en que se encuentren.

Empero, hay algo más que lo expuesto. Kenneth Burke afirma que el "material del relato" implica *personajes* en *acción* con intenciones o *metas* situados en *ambientes* y utilizando determinados *medios*. El drama se genera, sostiene, cuando se produce un desequilibrio en la "proporción" de esos constituyentes. Es decir, un personaje (por ejemplo, Nora en *Casa de muñecas*), se encuentra en un ambiente inadecuado, o una acción no garantiza la consecusión de la meta hacia la cual está conduciendo a un personaje.[23]

No obstante, ni la transgresión, la crisis o la restitución, ni los desequilibrios entre los cinco elementos de Burke, son descripciones suficientes del "material del relato" Pues son elementos del relato que no se basan en la acción y la interac-

[21] Roman Jakobson, "What is poetry?" en Jakobson, *Selected Writings*, Stephen Rudy (comp.), vol. 3, La Haya, Mouton, 1981.

[22] Michel Leiris, *Manhood: A Journey from Childhood into the Fierce Order of Virility*, Richard Howard (trad.), San Francisco, North Point Press, 1984.

[23] Kenneth Burke, *The Grammar of Motives*, Nueva York, Prentice Hall, 1945.

ción sino en el personaje como tal. Las novelas de Conrad constituyen un buen ejemplo. La inescrutabilidad de Jim (incluso para el narrador que "cuenta" la historia) es central en el drama de *Lord Jim*. En *The Secret Sharer*, la fascinada obsesión del joven capitán con Leggatt pone en funcionamiento el relato. Algunos lectores plantean que Leggatt es un *Doppelgänger* que existe sólo en la mente del capitán. Tal vez, como en la receta para la tragedia que da Aristóteles en *El arte poética*, el drama es la elaboración de un personaje en acción en una trama limitada por un ambiente.

Ahora bien, tampoco esto puede ser una explicación completa si prestamos atención al argumento de Propp según el cual, en el cuento folklórico, el personaje es una *función* en una trama muy limitada, y el principal rol de un personaje es desempeñar un papel en la trama como héroe, ayudante, villano, etcétera. Pues si bien puede darse que en el cuento folklórico pulido por el tiempo, la materia del relato determine al personaje (y, por consiguiente, el personaje no puede ser central), es igualmente cierto que en la novela "moderna", la trama deriva del funcionamiento del personaje en un ambiente determinado (por ende, ¡resulta que uno de los primeros teóricos del modernismo sería Aristóteles cuando se refiere a la tragedia!).

El punto de vista de Greimas es que una característica primitiva o irreductible del relato (cualesquiera que sean las demás características que comprenda) consiste en que sucede conjuntamente en el plano de la acción y en la subjetividad de los protagonistas.[36] Y tal vez sea éste el motivo por el cual el engaño, la astucia y el malentendido se encuentran con tanta frecuencia en los mitos y los cuentos folklóricos desde "Caperucita Roja" hasta "Perseo y la Gorgona" y, a la vez, están en el centro mismo de tantas novelas y obras dramáticas modernas.

Desde la perspectiva psicológica, el criterio del "panorama dual" es interesante al sugerir cómo el lector es ayudado a ingresar en la vida y la mente de los protagonistas: sus conciencias son los imanes que producen la empatía. Además, la correspondencia entre la visión "interior" y la realidad "exterior" constituye uno de los conflictos humanos clásicos. El niño queda cautivado al oír cómo el Lobo Malo trata de engañar a Caperucita Roja y luego es desenmascarado por ella, o el adulto que lee "Arabia" de Joyce, que sufre la humillación del joven cuando sus sueños de llevarle un regalo a la muchacha vecina se desvanecen en la atmósfera chillona de la feria a la hora en que empiezan a cerrar los puestos.

En todo caso, la fábula del relato —su tema subyacente atemporal— parece ser una unidad que incorpora por lo menos tres constituyentes. Contiene un *conflicto* en el cual se encuentran sus *personajes* como consecuencia de intenciones frustradas debido a las circunstancias, al carácter de los personajes o, más probablemente, a la interacción de ambos. Y requiere una distribución desigual de la conciencia subyacente entre los personajes con respecto al conflicto. Lo que le da unidad al relato es el modo en que interactúan el conflicto, los personajes y la conciencia, para producir una estructura que tenga un comienzo, un desarro-

[36] A. Greimas y J. Courtes, "The Cognitive Dimension of Narrative Discourse", *New Literary History*, 7, primavera de 1976, págs. 433-447.

llo y un "sentido de final".[25] Si basta definir esta estructura unificada con la secuencia *estado calmo, transgresión, crisis, restitución de la calma*, es difícil de saber. Por cierto, no es *necesario* hacerlo, pues lo que uno busca en la estructura del relato es precisamente cómo se integran el conflicto, el personaje y la conciencia. Lo mejor es dejar este tema abierto y abordarlo con amplitud de miras.

* * *

El lenguaje, cualquiera que sea el uso a que se lo destine, tiene la característica de estar organizado en diferentes niveles, cada uno de los cuales proporciona constituyentes para el nivel inmediatamente superior. Como observó Jakobson en su análisis clásico del sistema de sonidos del lenguaje, los rasgos distintivos del sonido lingüístico son determinados por los fonemas que ellos constituyen en el nivel inmediatamente superior, los fonemas se combinan según reglas en el nivel superior siguiente constituyendo los morfemas, etcétera.

Así también en los niveles que se encuentran por encima del sonido, en el caso de los morfemas, los lexemas, las oraciones, los actos de habla y el discurso. Cada nivel tiene su propio orden, pero ese orden es controlado y modificado por el nivel superior a él. Puesto que cada nivel está regido por el nivel superior a él, los intentos de comprender cualquiera de ellos aisladamente han fracasado. La estructura del lenguaje está constituida de manera que nos permite ir desde los sonidos del habla, pasando por los niveles intermedios, hasta las intenciones de los actos de habla y el discurso. El trayecto que seguimos para recorrer esa ruta varía de acuerdo con nuestro objetivo, y la narración de cuentos es un objetivo especial.

Al formular una expresión determinada, *seleccionamos* palabras y las *combinamos*. La manera en que las seleccionamos y combinamos dependerá del uso que deseamos darle a un enunciado. Jakobson llama a estos dos actos primitivos que constituyen el lenguaje —la selección y la combinación— eje *vertical* y eje *horizontal* del lenguaje. En el eje vertical de la selección predomina el requisito de preservar o modificar el significado mediante la sustitución de palabras o expresiones adecuadas entre sí: *muchacho, varón inmaduro, mozo*, etcétera. Pero la regla de la sustitución trasciende la sinonimia y llega hasta la metáfora. ¿Podemos decir que *potrillo, cordero, cervato* pueden sustituir a *muchacho*? Decimos que depende del contexto y el objetivo. ¿Y qué sucede con las sustituciones de un orden superior? ¿Cuál es más adecuada para Nueva York: "la ciudad más grande de Estados Unidos" o "el puerto en la desembocadura del Hudson"? Al igual que en el caso anterior, depende. ¿Y para reemplazar a *depresión*, elegimos *mal humor* o "garras destrozadas barrenando los lechos de mares silenciosos"? En el eje vertical habrá siempre una cuestión de elección: o bien conservar la referencia lo más literalmente posible, o bien crear un cambio de clima mediante

[25] Frank Kermode *The sense of an Ending. Studies in the Theory of Fiction*, Nueva York, Oxford University Press, 1967

la metáfora, o bien (como instaban Jakobson y el Círculo de Praga a los poetas) hacerlo "extraño" para superar la lectura automática.[26, 27]

Es probable que la escritura lógica o científica —o más bien, la escritura regida por los requisitos de un argumento científico— tienda a elegir las palabras con el objeto de asegurar una referencia clara y definida y un sentido literal. Así lo requiere la expresión acertada de los actos de habla de este tipo. *Litera* predomina sobre *moralis* y los otros niveles. Al relatar una historia, tenemos la restricción en cuanto a la selección de representar un referente ante los ojos de un protagonista-espectador, con una perspectiva que se ajuste al panorama subjetivo en el que se desarrolla la historia y sin dejar de prestarle la debida atención a la acción que tiene lugar. De modo que, desde el comienzo, la selección de las expresiones debe cumplir el requisito especial de esa forma especial de acto de habla que es el relato, sobre lo cual me explayaré enseguida, cuando examine una idea muy importante propuesta por Wolfgang Iser.

El segundo eje, el eje horizontal de la combinación, es inherente al poder generativo de la sintaxis para combinar palabras y frases. Su expresión más elemental es la predicación o, aun más primitivamente, la yuxtaposición de un comentario sobre un tema, cuando el tema es conocido o dado por supuesto y el comentario es algo nuevo que se le agrega. Veo una nueva especie de pájaro y le digo a mi compañero: "Vaya pájaro. Fantástico". El primer elemento es el tema, el segundo, el comentario. La predicación es una manera más evolucionada de hacer comentarios sobre temas que nos permite asignar una "función verdad" a la expresión como, por ejemplo, en oraciones comunes como las siguientes:

El muchacho tiene una pelota
El muchacho tiene un secreto
El muchacho tiene una ardiente ambición
El muchacho tiene una abeja en el gorro

*El muchacho* es lo dado, el predicado es nuevo. La oración puede ahora ser traducida a una proposición formal o lógica y puede verificarse si es verdadera en el contexto en el cual se hizo el enunciado.

[26] Roman Jakobson, "Linguistics and Poetics" en T. Sebeok (comp.), *Style and Language*, Cambridge, Mass., M. I. T. Press, 1960. Sobre el Círculo de Praga véase Peter Steiner (comp.), *The Prague School: Selected Writings 1929 1946*, Austin, University of Texas Press, 1982; véase también Jan Mukarovsky, *The Word and Verbal Art: Selected Essays*, trad. y comp por John Burbank y Peter Steiner, New Haven, Yale University Press, 1977.

[27] En los estudios de asociaciones de palabras suele hacerse una distinción entre el eje "paradigmático" y el eje "sintagmático". El primero se refiere a las asociaciones que se basan en la sinonimia, la hiponimia o hiperonimia, como, por ejemplo, *perro-canino*, *perro-dálmata* y *perro-animal*. El segundo eje se refiere a una coherencia describible por una yuxtaposición admitida dentro de una estructura de sujeto-predicado, como, por ejemplo, *perro-corre* o *perro-amistoso*. Es una distinción similar a la de los ejes vertical y horizontal del lenguaje enunciada por Jakobson, pero la intención de este lingüista iba mucho más allá de la asociación de palabras. En realidad, llegó hasta proponer que la distinción podía utilizarse para diferenciar dos formas de tropos literarios, el metafórico (vertical) y el metonímico (horizontal), e incluso entre dos tipos de afasia, la metafórica (que afecta a la selección de palabras) y la metonímica (que afecta a la combinación de palabras).

En la medida en que un sujeto y un predicado son "transparentes" pueden ser convertidos con facilidad a una forma proposicional verificable; en realidad, una teoría común del significado, la teoría verificacionista, equipara el significado al conjunto de proposiciones verificables que genera un enunciado predicativo. Pero existen enunciados o locuciones que combinan lo dado y lo nuevo de un modo que resulta "extraño" o que, en el sentido de Henry James, tiene intersticios, o donde hay una distancia difícil de recorrer entre los dos. Un buen ejemplo para ilustrar esto lo constituyen los versos de Eliot:

> Debo haber sido un par de garras destrozadas
> Barreando los lechos de los mares silenciosos[34]

Si se traducen estos versos literalmente como "Estoy deprimido por el envejecimiento" (teniendo en cuenta el contexto de todo "*Prufrock*", del cual se tomaron estos versos) no se capta la combinación horizontal de lo dado y lo nuevo que hay en el poema. Empero, según una interpretación, eso es lo que pueden querer *decir, observando que en el eje vertical hemos traducido* "garras destrozadas..." por "depresión por el envejecimiento". Sin lugar a dudas, como también subrayó Jakobson, el significado siempre implica una traducción. Pero hay algún sentido en el cual *ni la traducción literal del nuevo término ni la combinación* resultante de éste con el término dado logra dar una traducción poética. Y si tomamos enunciados predicativos en los que ni el sujeto ni el predicado son literales, el fracaso es todavía más evidente, como en estos versos de MacNeice:

> El sol en el jardín
> se endurece y se enfría.
> No podemos apresar el minuto
> en sus redes de oro;
> cuando se ha dicho todo
> no podemos pedir perdón.[35]

No sólo está "confuso" el eje vertical: *¿a qué se refiere* "el *sol en el jardín*", y "se endurece" en este contexto? ¿"apresar"? Y luego, "apresar el minuto", etcétera.

El lenguaje de la poesía, o tal vez deba decir el lenguaje de la evocación, emplea metáforas para lo conocido y lo nuevo, dejando un poco en la ambigüedad los elementos a los cuales reemplazan. Cuando los términos son combinados, la combinación resultante entre lo conocido y lo nuevo ya no es pasible de ser convertida en proposiciones extensionales comunes. En realidad, en momentos decisivos, incluso se aleja del "contrato" que especifica que debe haber una clara distinción entre lo conocido y lo nuevo en las combinaciones predicativas.

De manera que ni vertical ni horizontalmente el lenguaje evocativo de la

[34] T. S. Eliot, "The love song of J. Alfred Prufrock", en *Collected Poems 1909-1962*, Nueva York, Harcourt, Brace y World, 1963, págs. 3-7.

[35] Louis MacNeice, "The Sunlight on the Garden", en *Collected Poems, 1925-1948*, Londres, Faber y Faber, 1949.

poesía y la narrativa se ajusta a los requisitos de simple referencia o de predicación verificable. Sin duda, los relatos literarios se refieren a sucesos de un mundo "real", pero representan a ese mundo con un aspecto extrañamente nuevo, lo rescatan de la obviedad, lo llenan de intersticios que incitan al lector, en el sentido de Barthes, a convertirse en escritor, en el compositor de un texto virtual en respuesta al texto real. Al final, es el lector quien debe escribir para sí mismo lo que *él* se propone hacer con el texto real. Cómo leer, por ejemplo, estas líneas de Yeats:

> El alboroto de los gorriones en los aleros,
> El brillo de la luna y todo el lechoso cielo,
> Y toda la famosa armonía de las hojas,
> Habían borrado la imagen del hombre y su grito.[10]

Lo cual nos lleva directamente a las reflexiones de Wolfgang Iser en *The Act of Reading*, sobre qué tipo de acto de habla es una narración.[11] Voy a referirme sólo a una parte de su argumento la que es fundamental para el mío. Con respecto a la narración, dice: "el lector la recibe componiéndola". El texto mismo tiene estructuras que presentan dos aspectos: un aspecto *verbal* que guía la reacción y evita que resulte arbitraria, y un aspecto afectivo que es desencadenado o "preestructurado por el lenguaje del texto". Pero la preestructura está subdeterminada: los textos ficcionales son inherentemente "indeterminados".

> Los textos ficcionales constituyen sus propios objetos y no copian algo que ya existe. Por esta razón no pueden tener la determinación plena de los objetos reales y, en realidad, es el elemento de indeterminación el que induce el texto a "comunicarse" con el lector, en el sentido de que lo inducen a participar en la producción y en la comprensión de la intención del trabajo.

Es esta "relativa indeterminación de un texto" la que "permite un espectro de actualizaciones". Y así, "los textos literarios inician 'producciones' de significados en lugar de formular realmente significados en sí".

Y es eso lo que se encuentra en la médula de la narración literaria como acto de habla: un enunciado o un texto cuya intención es iniciar y guiar una búsqueda de significados dentro de un espectro de significados posibles. La narración de cuentos, además, es un acto de habla cuyas condiciones de expresividad son únicas. El acto de habla se inicia dando algún tipo de indicación a un oyente o lector: primero, que se va a relatar una historia; segundo, que es real o ficcional, y, tercero (optativo), que pertenece a un género: un cuento triste, una fá-

[10] William Butler Yeats, "The Sorrow of Love", en Richard J. Finneran (comp.) *The poems of W. B. Yeats*, Nueva York, MacMillan, 1983. Véase también R. Jakobson y S. Rudy: "Yeats: Sorrow of Love Through the Years", en R. Jakobson, *Selected Writings*, III, La Haya, Mouton, 1981, pág. 600.

[11] Wolfgang Iser, *The Act of Reading*, Baltimore, John Hopkins University Press, 1978. Las citas corresponden a las páginas 21 y 61.

bula moralista, un relato que ilustra un castigo merecido, un escándalo determinado, *un acontecimiento* de la vida de uno. Además, hay una condición de estilo: que la forma del discurso en la que se constituye el relato deje abierta la "producción de significados", en el sentido de Iser. Es esta última condición la que nos lleva directamente a las propiedades discursivas de los relatos, a las cuales me referiré a continuación.

* * *

El discurso, si Iser tiene razón en lo que afirma sobre los actos de habla de la narrativa, debe depender de las formas de discurso que reavivan la imaginación del lector, que lo comprometen en la "producción del significado bajo la guía del texto". Debe permitirle al lector "escribir" su propio texto virtual. Y hay tres características del discurso que me parecen esenciales en este proceso de compromiso.

La primera es el desencadenamiento de la *presuposición*, la creación de significados implícitos en lugar de significados explícitos. Pues con estos últimos, los grados de libertad interpretativa del lector quedan anulados. Los ejemplos abundan, pero *The Periodic Table* de Primo Levi ofrece un caso especialmente interesante. Su presentación *sutil* de las *propiedades de un elemento determinado* en cada "cuento" —argón, hidrógeno, cinc, etcétera— proporcionan un marco presuposicional en función del cual pueden "interpretarse" los relatos. Enseguida me referiré a la manera en que el marco presuposicional desencadena la interpretación.

La segunda es lo que llamaré *subjetificación*: la descripción de la realidad realizada no a través de un ojo omnisciente que ve una realidad atemporal, sino a través del filtro de la conciencia de los protagonistas de la historia. Joyce, en los cuentos de *Dublineses*, rara vez insinúa cómo *es* el mundo realmente. Sólo vemos las realidades de los personajes mismos, y nos quedamos como los prisioneros de la caverna de Platón, viendo sólo las sombras de los sucesos que nunca podremos conocer directamente.

La tercera es una *perspectiva múltiple*: se ve al mundo no unívoca sino simultáneamente a través de un juego de prismas cada uno de los cuales capta una parte de él. El poema de Auden sobre la muerte de Yeats es un ejemplo excelente: la muerte del poeta es vista en los instrumentos de los aeropuertos en invierno, en la rueda de la Bolsa, en el cuarto de un enfermo, en las "entrañas de lo vivo".[33] Roland Barthes afirma en *S/Z* que sin la existencia de códigos múltiples de significación un relato es sólo "*leíble*", no "*escribible*".

Sin duda existen otros medios con los cuales el discurso mantiene el significado abierto o "producible" por el lector, entre ellos, la metáfora. Pero los tres mencionados bastan como ejemplo. Juntos logran *subjuntivizar la realidad*, que es mi manera de traducir lo que Iser quiere decir cuando habla de acto de habla narrativo. Tomo mi significado de "*subjuntivo*" de la segunda acepción dada en

[33] W. H. Auden, "In memory of W. B. Yeats (m. enero de 1939)".

el *Oxford English Dictionary*: "Designa un modo (lat., *modus subjunctivus*) cuyas formas se emplean para denotar una acción o estado concebidos (y no realizados) y, por consiguiente, se utiliza para expresar un deseo, una orden, una exhortación, o un suceso contingente, hipotético o futuro". Por ende, estar en el modo subjuntivo es estar intercambiando posibilidades humanas y no certidumbres establecidas. Un acto de habla narrativo "logrado" o "aceptado" produce, por lo tanto, un mundo subjuntivo. Cuando uso el término *subjuntivizar*, lo hago en este sentido. ¿Qué podemos decir de alguna manera técnica sobre los medios con los cuales el discurso representa una "realidad subjuntiva"? Porque, con toda seguridad, ésa es la clave del discurso en las grandes obras de ficción. Abordaré ahora algunas de las modalidades más sistemáticas en las cuales se logra lo expuesto.

Comencemos con el caso conocido de los actos de habla y la ampliación de la idea que hace Paul Grice, es decir, lo que él denomina el Principio de Colaboración que rige la conversación ordinaria. Propone este autor máximas de cantidad (decir sólo lo necesario), de calidad (decir sólo la verdad, y decirla con claridad) y de concisión (decir sólo lo relacionado con el tema de conversación).[33] Por muy necesarias que sean estas máximas para regular la colaboración en el diálogo, de hecho son guías para la trivialidad: ser breve, claro, sincero y conciso es ser monótono y literal. Empero, la existencia de esas máximas (por muy implícitas que nos resulten), sostiene Grice, nos permite transgredirlas con la finalidad de *querer decir más de lo que decimos* o para significar una cosa distinta de la que decimos (una ironía, por ejemplo) o para querer decir menos de lo que decimos. Expresarse de esta manera, mediante el empleo de esas transgresiones intencionales o "elementos implícitos de la conversación", es crear intersticios y suscitar presuposiciones para llenarlos. Como en el diálogo siguiente:

—¿Dónde está Juan?
—Bueno, vi un VW amarillo estacionado frente a la casa de Susana.

El lector-oyente, si quiere quedarse en la escena narrativa, debe completarla, y en esas circunstancias entra en complicidad con los personajes en ese intercambio. ¿Por qué el que contesta no dice directamente (con claridad) que Juan está en casa de Susana? ¿Se trata de una visita clandestina? ¿Juan está "haciendo su ronda"? En los "recetarios" en los que se enseña a escribir cuentos se insiste en el empleo de enunciados implicativos para aumentar la "tensión narrativa", los cuales pueden perder con facilidad su efecto cuando se los utiliza en exceso. No obstante, proporcionan los medios para el tipo de conversación indirecta que obliga al lector a "producir el significado".

La presuposición es un antiguo y complejo tema de la lógica y la lingüística, y merece un examen detenido por parte del estudioso de la narrativa. Una pre-

[33] H. P. Grice, "Logic and Conversation", en P. Cole y J. L. Morgan (comp.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, Nueva York, Academic Press, 1975; *idem*, "Presupposition and Conversational Implicature", en P. Cole (comp.), *Radical Pragmatics*, Nueva York, Academic Press, 1981.

suposición definida desde el punto de vista formal, es una proposición implícita cuya fuerza se mantiene invariable, ya sea que la proposición explícita en la que está incluida sea verdadera o falsa. Su carácter y funcionamiento han sido descritos brillantemente por *Stephen Levinson, por L. Karttunen y Richard Peters*,[30] y por Gerald Gazdar,[31] y sus análisis de los desencadenantes, filtros, tapones y huecos presuposicionales son ricos en sugerencias para el análisis de textos literarios. Se refieren a las denominadas "expresiones de la herencia" y al modo en que una presuposición se incorpora en el discurso a fin de proyectarse en los enunciados siguientes. Los desencadenantes realizan esa proyección. Cuatro ejemplos simples servirán para ilustrar este modo de funcionamiento:

| *Desencadenante* | *Presuposición* |
|---|---|
| *Descripciones definidas*: | |
| Juan vio/no vio la quimera. | Existe una quimera. |
| *Verbos factivos*: | |
| Juan se dio cuenta/no se dio cuenta de que estaba arruinado. | Juan estaba arruinado. |
| *Verbos implicativos*: | |
| Juan se las ingenió/no se las ingenió para abrir la puerta. | Juan trató de abrir la puerta |
| *Iterativos*: | |
| Ya no se consiguen más las fustas de calesas | Solía conseguirse fustas de calesas. |

Hay muchos otros desencadenantes. Creo que está claro (aunque los detalles no son fáciles) que el *desencadenamiento de presuposiciones, como las* transgresiones intencionales de las máximas de la conversación, constituye un medio fecundo de "significar más de lo que se está diciendo", o de penetrar más allá de la superficie del texto, o de llenar el texto de significado con el fin de crear una obra narrativa.

El empleo de presuposiciones se ve facilitado enormemente por un "contrato" informal que rige los intercambios lingüísticos. Como han observado Dan Sperber y Deirdre Wilson, normalmente suponemos que lo que alguien dice *debe* tener sentido, y cuando no nos resulte claro ese sentido, buscaremos o inventaremos una interpretación de la locución para darle sentido [36] A continuación se

[30] L. Karttunen y R. S. Peters, "Requiem for Presupposition", en *Proceedings of the Third Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, Berkeley, 1977. Véase un excelente análisis de este trabajo en Stephen Levinson: *Pragmatics*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983; en este libro hay además un excelente panorama de los temas relacionados con el desencadenamiento de las presuposiciones.

[31] Gerald Gazdar, *Pragmatics: Implicature, Presupposition, and Logical Form*, Nueva York, Academic Press, 1979.

[36] Dan Sperber y Deirdre Wilson, "Mutual Knowledge and Relevance in Theories of

transcribe un ejemplo, tomado de Sperber y Wilson. La escena transcurre en una calle de Londres:

—¿Quiere comprar una rifa para la *Royal Naval Lifeboat Institution*?
—No, gracias, paso los veranos en Manchester.
—¡Ah!, sí, desde luego.

Evidentemente, no podemos presionar a un lector (u oyente) para que haga infinitas interpretaciones de las oscuras observaciones nuestras. Pero podemos avanzar un trecho sorprendentemente largo, siempre que comencemos con algo parecido a lo que Joseph Campbell llamó una "comunidad instruida mitológicamente".[17] Y, en realidad, la mayoría de los mecanismos y tropos que usamos al contar o escribir relatos no son en general tan exigentes como el del ejemplo de Sperber y Wilson.

Con respecto a la descripción inicial de las modalidades paradigmática y narrativa de pensamiento, diremos que las dos sin duda sacan ventaja de la presuposición, aunque sea sólo en aras de la brevedad. Si se descubriera al científico o el filósofo analítico o el lógico desencadenando presuposiciones de manera encubierta, se lo convertiría en el centro de las bromas por complicar las cosas en lugar de dejarlas hablar por sí mismas. Sus presuposiciones deben ser inocultables, así de fácil. El escritor de ficción que *no* usa esa manera de desencadenar presuposiciones, sencillamente fracasará. Su relato carecerá de relieve.

¿Qué se puede decir de la subjetificación, la representación del mundo del relato a través de la conciencia de sus protagonistas? Freud observa en "El poeta y el ensueño" que el acto de composición es, después de todo, un acto de descomposición: la separación que hace el artista de su propio elenco interno de personajes para incorporarlos a los personajes del relato o la obra dramática. La trama pasa a ser una actualización hipotética de la propia "psicodinámica" interna del lector. Freud, el psicólogo, pensó, desde luego, que se lograba inconscientemente, y Milosz, el poeta, coincide con él:

> En la esencia misma de la poesía hay algo indecente.
> Se nos pone delante algo que no sabíamos que teníamos en nosotros,
> Así que parpadeamos, como si un tigre hubiese aparecido de un salto
> y estuviese parado en medio de la luz, agitando el rabo.[18]

Freud pensaba que "hacer externo el drama interno" ayuda al lector a iden-

---

Comprehension", en N. V. Smith (comp.), *Mutual Knowledge*, Londres, Academic Press, 1982. El informe de Sperber y Wilson, desde luego, depura enormemente la cuestión relativa al grado y tipo de conocimiento mutuo necesario para asegurar la existencia de una comunidad instruida mitológicamente.

[17] Joseph Campbell, *The Hero with a Thousand Faces*, Nueva York, Pantheon Books, 1949.

[18] Czeslaw Milosz, "Ars poetica?" en Milosz, *Bells in Winter*, Nueva York, Ecco Press, 1978, pág. 30.

tificarse no sólo con los personajes sino también con los conflictos humanos en los cuales se encuentran. Pero este tipo de razonamiento no nos sirve de mucho para comprender el discurso. ¿Hay algo más preciso que pueda decirse sobre el lenguaje que se utiliza en los relatos para evocar panoramas subjetivos y perspectivas múltiples? Porque ésta es la cuestión que planteo: ¿cómo hace el lenguaje para representar una realidad subjuntiva?

Una idea de Todorov viene bien como punto de partida.[39] Su planteo es aproximadamente el siguiente (digo "aproximadamente" porque voy a agregar elementos que no forman parte de su análisis). Supóngase que presentamos primero una "manera de decir" que sea tan simple, expositiva y no subjuntiva como resulte posible: *x comete un delito*. En efecto, esta expresión describe un "producto" o suceso. Afirma algo. Todorov sugiere que hay seis transformaciones simples que transforman la acción del verbo que pasa de ser un hecho consumado a ser un hecho psicológicamente en desarrollo y, por consiguiente, contingente o subjuntivo en el sentido que le hemos dado nosotros. Sus seis transformaciones simples son las siguientes:

*Modo*. La modalidad, que es, literalmente, un auxiliar modal del verbo, subjetifica la acción: debe, podría, puede, etcétera. Los auxiliares modales ordinariamente se clasifican en epistémicos y deónticos; los primeros tienen que ver con lo que puede o tiene que ser, los segundos con obligaciones de valor: *x tiene que cometer un delito* y *x debe cometer un delito*. Y dentro de cada clase hay otra subdivisión entre lo necesario y lo contingente, por ejemplo *x tiene que cometer un delito* y *x podría cometer un delito*, ambos son desencadenantes "en perspectiva". Las transformaciones modales tienen el efecto, además, de dejar implícito un contexto para un acto: x tiene que o debe, por algún motivo implícito y no expreso, hacer lo que el verbo requiere.

*Intención*. Aquí, el acto está directamente incluido en su intención: *x piensa cometer un delito* (o *espera, tiene la intención de*, etcétera).

*Resultado*. Es una transformación —como en *x logra cometer un delito*— cuyo efecto es presuponer la intención y a la vez plantear y dejar abierta la pregunta de cómo sucedió todo.

*Manera*. Como en *x está ansioso por cometer un delito*, subjetifica el acto y crea una actitud que modifica la intención de la acción.

*Aspecto*. Se refiere a una forma de señalar la temporalidad no relacionada con un indicador abstracto como el del tiempo verbal sino con el devenir concreto en el cual ocurre la acción: por ejemplo, *x está comenzando a cometer un delito* (*está en medio de*, etcétera). En *Time and Narrative*, de Paul Ricoeur, figura un interesante análisis de la manera en que el vacío abstracto del tiempo, definido por el tiempo verbal, debe incorporarse a una actividad concreta y progresiva para constituir el tiempo narrativo.[40] Las transformaciones aspectuales son probablemente el modo más directo de proporcionar o evocar esa calidad de lo concreto.

[39] Tzvetan Todorov, *The Poetics of Prose*, Ithaca, Cornell University Press, 1977.

[40] P. Ricoeur, *Time and Narrative*, Chicago, University of Chicago Press, 1983.

*Estado*. Como en *x no va a cometer un delito*, es una transformación que abre la posibilidad de la existencia de un deseo, una serie de circunstancias, una posibilidad, una acusación, que podría haber causado un delito. La negación es un poderoso desencadenante de presuposiciones sobre lo posible. "Yo no cometo delitos" abre un mundo de perspectivas diferentes.

Todorov propone además seis transformaciones complejas cuyo efecto es alterar una oración agregando una frase verbal que modifica la frase verbal original o principal.[41] Todas sus frases verbales complejas tienen la función de sumar "factividad" al original, es decir, un estado de actividad mental que acompaña a la frase verbal principal. Sitúan a la actividad en el panorama de la conciencia. Son las siguientes:

| | |
|---|---|
| Apariencia: | x finge que ha cometido un delito |
| Conocimiento: | x se entera de que y ha cometido... |
| Suposición: | x prevé que cometerá... |
| Descripción: | x informa que ha cometido... |
| Subjetificación | x piensa que ha cometido... |
| Actitud: | x goza cometiendo... |

Para decirlo con las palabras de Todorov, la transformación, simple o compleja, "permite que el discurso adquiera un significado sin que éste sea exclusivamente información". Supongo que "exclusivamente información" significa para él una forma de exposición que reduce al mínimo la presuposición, que le impide al lector ir mucho más allá de la información dada. El empleo de esas transformaciones, por otra parte, debe engrosar la red conectiva que mantiene a la narración unida en su descripción de la acción y la conciencia.

¿Puede el sistema de transformaciones de Todorov servir para distinguir una buena narración de, por ejemplo, una buena exposición? Nuestro grupo de estudio trató de hacerlo, comparando uno de los cuentos de *Dublineses*, de Joyce, con un trabajo de magnífica prosa expositiva de la antropóloga Martha Weigel. El cuento que elegimos fue "Polvo y ceniza", un cuento sobre el cual habíamos trabajado intensamente. Es un relato en el que se entreteje lo ritual: María distribuyendo las bromas a las otras muchachas en la lavandería, su viaje en tranvía desde Ballsbridge hasta Pillar y luego a Drumcondra, la fiesta de la Víspera de Todos los Santos y su juego ritual del gallito ciego. Esto inspiró la elección, a fin de hacer una comparación, de un texto expositivo al que se pudiese aplicar el mismo análisis y que tratase de una acción ritual. Martha Weigel es antropóloga y una escritora muy refinada. Su tema es la región sudoccidental y su especialidad, los Penitentes, sobre quienes ha escrito un libro famoso, *Brothers of Light, Brothers of Blood*. En ese libro hay un capítulo sobre los rituales. Ese fue el capítulo que elegimos.[42]

Gwyneth y yo nos pusimos a comparar el cuento "Polvo y ceniza" de Joy-

[41] Todorov, *The Poetics of Prose*, pág. 233.

[42] Martha Weigel, *Brothers of Light, Brothers of Blood. The penitentes of the Southwest*, Albuquerque, University of New Mexico Press, 1976.

ce (cuya extensión es de ciento trece oraciones) y el capítulo de Weigel sobre los rituales de los Penitentes, por lo menos sus primeras ciento trece oraciones. Los resultados del ensayo, si bien pueden no ser representativos de ningún otro texto a excepción de estos dos, fueron tan llamativos que puede perdonárseme que los incluya en este libro. Véase, por ejemplo, la cantidad de transformaciones todorovianas que aparecen cada cien oraciones de texto en el cuento de Joyce y en la exposición de Weigel:

| *Transformación todoroviana* | *"Polvo y ceniza" de Joyce* | *"Rituales" de Weigel* |
|---|---|---|
| Simple | 117,5 | 34,6 |
| Compleja | 84,9 | 16,0 |
| Total | 202,4 | 50,6 |

O bien, en el más sintético de los resúmenes, el cuento contiene en promedio dos transformaciones por oración; el informe antropológico, sólo una cada dos oraciones.

Desde luego, se trata de la suma de palabras más burdamente simple, por muy inspirada que esté en una hipótesis sobre el modo de lograr la subjuntivización. No dice nada sobre los contextos en los que se utilizan esas transformaciones ni sobre los usos a los que se aplican. ¿Por qué una de cada tres oraciones de Joyce contiene transformaciones de manera, mientras que en el texto de Weigel sólo hay una de cada diez oraciones? O bien ¿por qué la cuarta parte de las construcciones de Joyce tienen un indicador temporal de aspecto, mientras que en Weigel la proporción es de una cada cincuenta? Queda para el futuro la realización de un análisis más sutil.

Por otra parte, deseo decir algo sobre la "respuesta del lector" al cuento de Joyce. En nuestra investigación, les pedimos a los lectores que nos contaran la historia con sus propias palabras, que creasen, para decirlo así, un texto virtual. Tampoco en este caso puedo alegar la representatividad de nuestros resultados, pero analizamos la versión oral de uno de ellos, un joven de alrededor de 18 años, muy aficionado a leer obras de ficción, que leía el cuento por primera vez. Nos lo contó un día después. Su versión de "Polvo y ceniza" tenía una extensión de sólo veintecuatro oraciones (naturalmente más breve que el cuento), frente a las ciento trece de Joyce. En la comparación entre el texto de Joyce y la versión del lector, los números se refieren también a la frecuencia de las transformaciones cada cien oraciones:

| *Transformación todoroviana* | *"Polvo y ceniza" de Joyce* | *Texto virtual del lector* |
|---|---|---|
| Simple | 117,5 | 235,3 |
| Compleja | 84,9 | 91,1 |
| Total | 202,4 | 326,4 |

¿El lector recoge la lengua subjuntivizada del cuento? Bien, en el relato oral del lector aparece el doble de transformaciones simples que en el cuento de Joy-

ce y la misma cantidad, por lo menos, de transformaciones complejas. Nuestro lector está simplemente reproduciendo el cuento y también su discurso. En realidad, los dos textos, el real y el virtual, concuerdan aun más en lo que se refiere al orden de frecuencia de las transformaciones empleadas. Primero veamos las transformaciones simples:

| *Transformación todoroviana* | *"Polvo y ceniza" de Joyce* | *Orden* | *Texto virtual del lector* | *Orden* |
|---|---|---|---|---|
| Manera | 33,6 | 1 | 83,0 | 1 |
| Aspecto | 24,7 | 2 | 38,0 | 3,5 |
| Estado | 23,8 | 3 | 50,0 | 2 |
| Modo | 18,6 | 4 | 38,0 | 3,5 |
| Resultado | 10,6 | 5 | 25,0 | 5 |
| Intención | 6,2 | 6 | 1,3 | 6 |

Y la equivalencia en la transformación compleja fue igualmente estrecha:

| *Transformación todoroviana* | *"Polvo y ceniza" de Joyce* | *Orden* | *Texto virtual del lector* | *Orden* |
|---|---|---|---|---|
| Descripción | 41,6 | 1 | 46,0 | 1 |
| Subjetificación | 17,7 | 2 | 13,8 | 2 |
| Actitud | 11,5 | 3 | 8,0 | 4,5 |
| Conocimiento | 9,7 | 4 | 11,3 | 3 |
| Apariencia | 2,6 | 5 | 8,0 | 4,5 |
| Suposición | 1,8 | 6 | 4,0 | 6 |

Lo que resulta vivamente interesante es que nuestro joven lector nos proporcionó un texto virtual que, a mi juicio, Joyce no habría imaginado. (Figura en el Apéndice, junto al texto de Joyce.) No deseamos dar mucha importancia a esta coincidencia especial entre el discurso de un lector y el texto de un cuento. Pero los "resultados" de este primer experimento señalan realmente algunas hipótesis. La primera es que el "modo" —el *modus subjunctivus* — del cuento se mantiene en la lectura, así como también la esencia del cuento mismo, tanto en el sentido de la fábula como en el de la *sjuzet*. Hay transformaciones, naturalmente, y (como puede verse al comparar el relato del lector con el de Joyce en el Apéndice) aparecen principalmente como supresiones. Sin duda, estas supresiones sirven para "agudizar, nivelar y asimilar" elementos del cuento (para usar los términos de Sir Frederic Bartlett en su obra clásica *Remembering*).[43] En el relato oral, la Dublín de fines de siglo se parece un poco más a la Nueva York actual; el episodio del hombre del tranvía con aspecto de militar está más destacado en el texto virtual que en el real; los sucesos de la lavandería aparecen un tanto deslucidos.

Empero, tal vez la transformación cualitativa más interesante de la versión oral es el manejo de la subjuntividad que hace el lector. Primero cuenta la historia de una manera que sugiere una actitud omnisciente sobre todo lo que suce-

[43] Sir Frederick Bartlett, *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, 1932.

de. Esto es luego modificado por la intercalación en el relato de la expresión "dice" y "decía", con la que se refiere al autor. Seguidamente el lenguaje subjuntivizante se apodera del texto virtual. El lector dice entonces de María que "ella va a", "ella desea", "ella recuerda cuando", "ella piensa qué más desea", "ella se ve obligada a", "ella se acostumbra a". O bien "ellos empiezan a ser felices", o "María le dijo a Joe que debía reconciliarse con su hermano Alfy" o "María dice que lo siente". O, para dar un ejemplo notable de la preservación del modo: "y Joe dice, tú sabes, puesto que es una linda noche no me enojaré por eso, pero tú sabes, él no; a él no lo hace realmente feliz que ella haya sacado el tema". El panorama subjetivo es muy colorido en el texto virtual, aunque se intercalan "asuntos" sin transformar ("ella va allí y les da a los niños sus masitas"), pero sólo lo suficiente para mantener una línea de acción simultánea con la línea subjetiva.

Además, formulamos a nuestro lector muchas preguntas después de que hubo relatado el cuento para poder profundizar un poco más en su actividad interpretativa. Porque el análisis del texto virtual (la versión oral) es sólo una manera de descubrir qué significa para un lector un cuento como "Polvo y ceniza". Cuando se le preguntó qué le había impresionado especialmente en el cuento, eligió el tema de la bruja: "su nariz casi le tocaba el mentón". Se pregunta si su aspecto de bruja no se opone a la cualidad casi santa que se le atribuye. Luego dice *¿ella piensa* que es santa mientras que los otros la compadecen realmente?

Su búsqueda de una fábula atemporal ha comenzado: "Tenía la sensación de que había algún tipo de maldad que provenía de ella... aunque era tan buena con todos, tenía alguna maldad oculta creciendo dentro de ella, o algo así". Y luego, "como artificialmente buena, casi, como si no tuviera enemigos reales, ella tenía ¿vio? ella era buena con todos, y quería que todos ¿vio? fuesen buenos con ella y la respetasen, que es lo que consiguió. Pero estaba eso, eso, no es posible que un ser humano sea así, ¿vio? excepto, ¿vio? que sólo viésemos una parte de ella; no sabemos cómo es la otra parte de ella". Y más adelante, agrega: "Casi me sentí feliz de que él (el viejo del ómnibus), de que le hubiese robado su pastel, porque es como si nunca... ella era tan ingenua que nunca había tenido una experiencia como ésa, y me sentí feliz de que por lo menos hubiese tenido alguna experiencia negativa, porque no todo es siempre justo ¿vio? muy bien y todo. Suceden cosas malas realmente, cuando uno confía tanto en todo el mundo".

A partir de esta interpretación, el lector plantea una serie de preguntas sobre el simbolismo como, por ejemplo, ¿por qué estaban "celebrando la Víspera de Todos los Santos de esa manera ritual, como si fuese Navidad"? ¿Es un cuento sobre la pérdida de la inocencia? Por último, decide que sí.

Iser observa en *The Act of Reading* que los lectores tienen una *estrategia* y un *repertorio* que aplican al texto. La principal estrategia de este lector parecía consistir en tratar de conciliar el "material" del cuento con su repertorio de conflictos humanos, su colección de posibles fábulas. El lector dice al principio en muchas palabras que "no está seguro de lo que el cuento está tratando de decirnos" pero admite que lo ha atrapado. Su interpretación de "Polvo y ceniza" según la cual es un cuento sobre "el costo de la inocencia protegida por el autoengaño" es, por decirlo así, su impronta personal impuesta al cuento; pero no es to-

talmente idiosincrática. Para empezar, no se trata de una interpretación atípica desde el punto de vista cultural (lo sabemos por otros lectores), en especial en un adolescente alfabeto de Nueva York de alrededor de 18 años. Tampoco es una interpretación que esté forzando el texto: si hubiésemos pedido a otros lectores que "calificaran" la adecuación cultural de la interpretación de nuestro joven (que es lo que estamos haciendo en nuestra investigación actual), la habrían calificado bien. Y en lo que respecta a captar la intención del autor, ¿qué se puede decir? Si fuera posible convocar la sombra de Joyce: ¡sin duda transformaría la pregunta en un juego de palabras para *Finnegan's wake*!

Evidentemente, nunca podrá determinarse a ciencia cierta si la interpretación del lector coincide con el cuento real, y en qué medida lo hace, si hace justicia a la intención que tuvo el autor al contar la historia o si se ajusta al repertorio de la cultura. Pero, en todo caso, el acto de crear una narración de una clase determinada y con una forma determinada no tiene por objeto suscitar una reacción estándar sino recuperar lo más adecuado y emocionalmente vivo del repertorio del lector. De modo que la "gran" narración consiste, *inevitablemente*, en abordar conflictos humanos que resulten "accesibles" a los lectores. Pero, a la vez, los conflictos deben presentarse con la suficiente subjuntividad para que puedan ser *reescritos* por el lector, a fin de permitir el juego de su imaginación. No cabe esperar que los procesos implícitos en esa reescritura puedan "explicarse" de otro modo que no sea el interpretativo, sin duda con la misma precisión con que, por ejemplo, un antropólogo "explica" lo que significa la riña de gallos balinesa para los apostadores (para tomar un ejemplo del conocido trabajo de Clifford sobre ese tema).[44] Todo lo que se puede hacer es interpretar la interpretación del lector de una manera tan detallada y completa como sea psicológicamente posible.

Por último, lo que preguntamos es cómo sucede que el lector se apropia de un texto extraño. Sobre este punto, hay un instructivo diálogo entre Marco Polo y el Kublai Khan en *Ciudades invisibles* de Italo Calvino. Comienza cuando Marco dice:

> "Señor, ahora ya le he contado sobre todas las ciudades que conozco."
> "Todavía queda una de la que nunca hablaste."
> Marco Polo inclinó la cabeza.
> "Venecia", dijo el Khan.
> Marco sonrió. "¿De qué otra cosa cree que le he estado hablando?"
> Al emperador no se le movió un pelo. "Y sin embargo nunca te he oído mencionar ese nombre."
> Y Polo dijo: "Cada vez que describo una ciudad estoy diciendo algo de Venecia".
> "Cuando te pregunto por otras ciudades, quiero que hables de ellas. Y de Venecia, cuando te pregunto por Venecia."
> "Para distinguir las cualidades de las demás ciudades, debo hablar de una primera ciudad que está implícita. Para mí es Venecia."[45]

[44] Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures*, Nueva York, Basic Books, 1973.

[45] Italo Calvino, *Invisible Cities*, trad. de William Weaver, Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich, 1972. Las citas corresponden a las págs. 86 y 82.

Ahora bien, existe algo más que la asimilación de cuentos extraños a los dramas familiares de nuestra vida, aun más que trasmutar nuestros propios dramas en ese proceso. No sólo entran en juego los cuentos extraños y los dramas familiares, sino algo más a un nivel de la interpretación que trasciende el relato. Es esa forma de significado atemporal que "contiene" o representa aunque no está "en" el relato: es el motivo principal, el conflicto, tal vez lo que los formalistas rusos denominaron *fábula*. Hay otro diálogo entre Marco y Kublai, que comienza a captar el sentido de ese significado, esa significación que trasciende los detalles. Marco describe un puente, piedra por piedra.

> "Pero, ¿cuál es la piedra que sostiene el puente?", pregunta el Kublai Khan.
> "El puente no está sostenido por una u otra piedra", responde Marco, "sino por la línea del arco que forman."
> El Kublai Khan se queda en silencio, reflexionando. Luego agrega: "¿Por qué me hablas de las piedras? Lo único que me interesa es el arco".
> Polo responde: "Sin piedras no hay arco".

Sin embargo, no es exactamente el arco. Es, más bien, para *qué* sirven los arcos en todos los sentidos en los cuales un arco sirve para algo: por su bella forma, por los abismos que cubren con seguridad, para cruzar de un lado a otro, por la oportunidad de verse a sí mismo reflejado con la cabeza para abajo cuando se está de pie. Así el lector va de las piedras a los arcos y a la significación de los arcos en una realidad más amplia, va y viene entre ellos tratando de construir un sentido del relato, su forma, su significado.

A medida que nuestros lectores leen, a medida que empiezan a construir un texto virtual propio, es como si emprendiesen un viaje sin llevar mapas y, no obstante, poseen una cantidad de mapas que *podrían* dar indicios y, además, saben mucho sobre viajes y sobre la confección de mapas. Las primeras impresiones del terreno nuevo se basan, desde luego, en viajes anteriores. Con el tiempo, el nuevo viaje adquiere un perfil propio, aunque su forma inicial fuese un préstamo del pasado. El texto virtual llega a ser un relato por mérito propio, y su misma extrañeza es sólo un contraste con el sentido de lo ordinario que tiene el lector. Por último, debe darse al panorama ficcional una "realidad" propia, el paso ontológico. Es entonces cuando el lector hace la pregunta decisiva de la interpretación: "¿De qué se trata?". Pero, no se refiere, desde luego, al texto real —por muy grande que sea su riqueza literaria— sino al texto que el lector ha construido bajo su influencia. Y ése es el motivo por el cual el texto real necesita la subjuntividad que permite que el lector cree un mundo propio. Como Barthes, creo que el mayor regalo que puede hacerle un escritor a un lector es ayudarlo a llegar a ser un escritor.

Si le he dado mucha importancia a lo contingente y lo subjuntivo no tanto con respecto a la narración de historias sino con respecto a la comprensión de és-

tas, se debe a que la modalidad narrativa permite llegar a conclusiones no sobre certidumbres en un mundo prístino, sino sobre las diversas perspectivas que pueden construirse para que la experiencia se vuelva comprensible. Más allá del propio Barthes, creo que el regalo que el *gran* escritor le debe al lector es hacerlo un escritor *mejor*.

* * *

Tal vez la mayor hazaña de la historia del arte de narrar fue el salto del cuento folklórico a la novela psicológica que pone el motor de la acción en los personajes y no en la trama. Lo que hace de "Polvo y ceniza" un cuento fecundo no son los acontecimientos sino María. Sin ella, los insignificantes acontecimientos del relato (e incluso éstos son vistos a través de los ojos de los protagonistas) no tendrían sentido. Así como está narrada la historia, son vívidas epifanías de la mediocridad; la mediocridad de María y, a través de ella, de nuestra propia mediocridad.

Lo que hay en la médula de un relato psicológico es la noción de un "personaje" o de un "elenco de personajes". Nuestro joven lector de "Polvo y ceniza" finaliza diciendo: "Es realmente una historia deprimente cuando se llega al fondo... ¿qué representa todo eso para María? ¿a dónde conduce todo eso? Trabaja, es una dama anciana... probablemente ella no le ha hecho conocer nada al lector". Nuestro joven ha convertido la historia en un cuento de personaje, personaje y circunstancia.

El personaje es una idea literaria extraordinariamente escurridiza. Tal vez lo sea por razones extraliterarias. Incluso en la "vida real" siempre resulta discutible si las acciones de las personas deben atribuirse a las circunstancias o a sus "tendencias permanentes" (su carácter). Aristóteles, en *El arte poética*, distingue convenientemente entre "agente" (*pration*) y "personaje" (*ethos*).[46] El primero es una figura en un drama cuyas acciones simplemente cumplen los requisitos de la trama y nada más, mientras que el segundo tiene otros rasgos además de los requeridos. Pero no resulta claro de ningún modo pues, como nos recuerda Ricoeur en *Time and Narrative*, la idea de *mumesis* de Aristóteles comprende el concepto de que el drama representa al "personaje en acción", y la acción sin duda implica la trama y su ambientación. Además ¿puede haber una figura en un drama que haga *sólo* lo que requiere la trama sin dar algún indicio de cómo sería él o ella en términos más generales? Como lo dice Seymour Chatman, "Si se asigna un rasgo a una acción ¿por qué no queda abierta la compuerta?"[47] Pregúntesele a un lector si se encontraría a gusto comprándole un auto de segunda mano a un "falso héroe" en un cuento de hadas proppiano, o qué tipo de relación podría haber tenido ese falso héroe con su padre. Pronto quedará claro que, como

[46] Aristóteles, *Poetics*. Hay una edición completa muy accesible: Richard McKeon (comp.), *Introduction to Aristotle*, Nueva York, Random House, Modern Library, 1947.

[47] Seymour Chatman, *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*, Ithaca, Cornell University Press, 1978, pág. 109.

Salomon Asch lo demostró hace una generación atrás,[46] el personaje (o tal vez debamos llamarlo el personaje *aparente*) no es un conjunto de rasgos autónomos sino una concepción organizada, por mucho que podamos construirlo a partir de todos los pedazos y pistas que encontremos.

Asch explicó su punto de vista demostrando cuán diferente era la interpretación del rasgo *inteligente* según que el personaje al que se le atribuía fuese descrito además como *frío* o *cálido*. En el primer caso, inteligente significaba "astuto", mientras que en el segundo se interpretaba como "sabio". El personaje aparente es percibido como una *Gestalt*, no como una enumeración de rasgos que justifican determinadas acciones. Y la *Gestalt* parece estar construida de acuerdo con algún tipo de teoría sobre la manera de ser de las personas. Por ejemplo, éstas tienen cierta clase de característica central que dirige su conducta desde adentro. Pero si la persona en cuestión se comporta de un modo que transgrede esa característica central, lo explicamos con facilidad invocando las circunstancias.[47] Mi colega Henri Zuker y yo hicimos una variante del experimento de Asch con un grupo de lectores tipo en edad universitaria. Para empezar, les dimos una lista breve de rasgos coherentes que caracterizaban a una persona imaginaria, como, por ejemplo, *espiritual*, *introvertido*, *religioso*, a lo cual respondían definiéndola como "una persona con características de santo". Luego agregamos a esa lista *práctico* e *interesado*. Uno de los lectores contestó: "Seguro. Un buen hombre, pero probablemente anda en uno de esos negocios sanguinarios". Otro: "He conocido gente así, como los granjeros menonitas o *amish* del lugar donde me crié; son buenos dentro de su grupo, pero capaces de imponer duras condiciones afuera". (Resulta bastante interesante que, cuando los individuos empiezan a hablar de las "circunstancias", su lenguaje se satura rápidamente con las transformaciones de Todorov.)

La inseparabilidad del personaje, el ambiente y la acción debe estar profundamente enraizada en el carácter mismo del pensamiento narrativo. Tan sólo con dificultades podemos concebirlos aisladamente. Existen diferentes maneras de combinar esos tres factores para construir los *dramatis personae* de la ficción (o de la vida). Y de ningún modo se trata de construcciones arbitrarias. En ellas se reflejan procesos psicológicos como los observados por Asch y otros psicólogos. Se reflejan, además, nuestras creencias sobre el modo en que las personas se insertan en la sociedad. Asimismo, las distintas maneras en las que podemos interpretar a las personas suelen contradecirse mutuamente, y esa contradicción nos deja perplejos. En realidad, el acto de interpretar a otra persona es casi inevitablemente problemático. Por todo eso, la elección de una interpretación en lugar de otra casi siempre tiene consecuencias reales en el tipo de relación que establecemos con los demás. Nuestra interpretación del personaje es el primer paso, y tal vez el más importante, de nuestra relación con el otro. Por eso, el acto mismo de interpretar a una persona —ya sea en la ficción o en la vida— es inheren-

[46] Salomon Asch, "Forming Impressions of Personality", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 1946, págs. 258-290.

[47] Propp, *The Morphology of the Folktale*.

temente dramático. Es lo que hace que el relato de personaje sea mucho más subjuntivo que el cuento folklórico o el mito.

¿Cómo definir los diferentes modos que tenemos de interpretar "lo personal" en la literatura? Podríamos, desde luego, adoptar los tipos caracterológicos presentados en las teorías de la "personalidad" desde Galeno hasta Freud y Jung, y ver si los lectores de obras de ficción usan las mismas categorías. Pero es demasiado especializado. Ya sabemos que incluso los lectores más comunes penetran más allá de las simples descripciones de los caracteres y toman en cuenta las circunstancias y el ambiente. Necesitamos, en cambio, una "morfología" de las personas que capte el sentido común, que tome en cuenta la serie de preocupaciones que he mencionado. Luego podemos investigar cómo los lectores combinan de hecho el personaje, la trama y la acción al hacer el texto virtual.

Amélie Rorty presenta un análisis que, a mi juicio, viene al caso.[30] En él se distinguen personajes, figuras, personas, personalidades e individuos. Comienza con un esquema: "Los *personajes* están bosquejados, sus rasgos aparecen esbozados; no se supone que estén estrictamente unificados. Se encuentran en las novelas de Dickens, pero no en las de Kafka. Las *figuras* se encuentran en los cuentos aleccionadores, las novelas ejemplares y la hagiografía. Presentan relatos de modelos de vida que deben imitarse. Las *personalidades* son poseedoras de sus cualidades. Los *individuos* son centros de integridad: sus derechos son inalienables". El empleo de estas variantes de interpretación está lleno para Rorty, de consecuencias humanas: "somos entidades diferentes pues nos concebimos a nosotros mismos explicados según estos diversos criterios. Nuestras facultades de acción son diferentes, nuestras relaciones recíprocas, nuestras características y nuestras convenciones, nuestros propios éxitos o fracasos, nuestra concepción de las restricciones y libertades adecuadas de la sociedad variarán de acuerdo con la concepción que tengamos de nosotros mismos como personajes, personas, personalidades, individuos".

Voy a sintetizar las ideas de Rorty y retomar luego más directamente el tema general. Esta autora ve a los *personajes* como el resultado de una evolución que tiene su origen en el concepto griego del héroe. El héroe es conocido por sus hazañas. "Cuando se acrecienta la distancia entre el héroe y los dioses, su heroísmo empieza a ser ejemplificado con su carácter y no con la pura gloria de su acción." Los personajes no tienen crisis de identidad, puesto que no hay presupuestos sobre su unidad; pero la desarmonía entre sus características causa problemas; en su acción, no en su ser. Saber qué clase de personaje es una persona es conocer cuáles son las circunstancias que le convienen más, porque no todos los personajes son adecuados para la misma vida. La tragedia de un personaje es encontrarse en circunstancias en las que su temperamento ya no se necesita, ya no es el adecuado. "Los personajes en épocas de grandes cambios sociales... probablemente serán trágicos." Y luego: "En la ficción, los personajes nos resultan queridos porque son predecibles, porque nos permiten tener la superioridad de

[30] Amélie Rorty, "A Literary Postscript: Characters, Persons, Selves, Individuals", en A. O. Rorty (comp.), *The Identities of Persons*, Berkeley, University of California Press, 1976. Las citas corresponden (en orden) a las siguientes págs.: 302, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 313, 315.

los dioses, quienes pueden prever el futuro amorosamente y, en consecuencia, perdonar con mayor facilidad lo que está preestablecido".

Las *figuras* "están definidas por el lugar que ocupan en un drama revelado; no se les asignan los roles por sus rasgos sino que, en cambio, tienen los rasgos de sus prototipos del mito o de las sagradas escrituras. Las figuras son personajes cuya importancia proviene de la escritura, llegan a ser como títeres... Tanto sus roles como sus rasgos provienen del lugar que ocupaban en la antigua narrativa. La narración, la trama, está en primer lugar..." Hagan lo que hagan las figuras, siempre están cumpliendo sus roles. Una confidente puede haber ido a comprar pescado, pero su rol real es el de compartir confidencias. "Una figura no está formada por la experiencia ni le pertenece la experiencia." Son María o Marta, Pedro o Pablo, el Che Guevara o Paul Bunyan.

La idea de *persona*, sugiere Rorty, proviene de dos fuentes: de los *dramatis personae* del teatro, y del derecho. "Los roles de una persona y su lugar en la narración proceden de las opciones que la colocan en un sistema estructural, en relación con los demás." En esto es fundamental la idea de un centro unificado de acción y elección; la unión de la responsabilidad legal y teológica. El interés en las personas, por ende, se centra en la asignación de la responsabilidad. La esfera de acción de una persona está delimitada por el poder que tenga para influir en los que la rodean, esfera de la cual es responsable.

Cuando concebimos a las personas exclusivamente como fuentes de responsabilidad, las vemos como almas o mentes, comprometidas con la *res cogitans*. Cuando las pensamos como poseedoras de derechos y facultades, las vemos como *personalidades*. "Cuando una sociedad ha cambiado de modo que los individuos adquieren sus derechos gracias a sus facultades, en lugar de que sus facultades sean definidas por sus derechos, el concepto de persona se ha transformado en el concepto de personalidad." Jane Austen describe un mundo de personas a punto de convertirse en personalidades, Trollope, una que ya ha llegado a ser un mundo de personalidades, en el cual la propiedad requerida para tener prestigio ya no es la de la tierra sino una renta segura merecida por las cualidades propias.

Por último, la *individualidad*, nacida de la corrupción de las sociedades de personalidades: "Comienza con la conciencia y termina con la toma de conciencia". En su esencia hay un contraste del individuo *versus* la sociedad: "un individuo trasciende y rechaza lo que es coercitivo y opresivo en la sociedad y lo hace desde una posición natural original... Los derechos de las personas se formulan *en* la sociedad, mientras que los derechos de los individuos se exigen *a* la sociedad". *Y así Molly y Malone, la simplicea de un soldado individual en medio de una guerra insana, falsa como la redistribución de la propiedad.*

Cada una de las distinciones expuestas es un modo de interpretar, así como también un modo de describir, y en ninguno de los dos están claros los límites. Las descripciones logran ser dramáticas al encarnar un conflicto: ¿Leggart, en *The Secret Sharer*, es una "figura" o un "individuo" en el sentido de Rorty? Y así como los escritores alteran su "presentación" de lo personal —desde las figuras de Homero hasta los personajes de Eurípides, desde las personas de Jane Austen hasta las personalidades de Trollope, desde las personalidades de Conrad hasta los individuos de Beckett— también los lectores varían en su enfoque de

lo personal. En la vida ¿se trata de un senador en aras de una cruzada o de un amante "macho" de Marilyn Monroe, un delincuente adolescente a la luz del amor o a la luz de la justicia, cuál Roger Casement, cuál de los dos Parnells? En la literatura, ¿el Zuckerman de Roth es un personaje que busca el ambiente donde se desbloquearán sus dones, la figura en un drama moralista o el individuo en rebelión?

Lionel Trilling, en la reseña de *The Lonely Crowd* de David Riesman, formuló la conjetura de si la sociología moderna iba a ocupar el lugar de la novela como ventana hacia las vidas de los que pertenecen a "otras" clases sociales.[31] Pero puede no tener razón. Porque la anomalía de lo personal —su prominente alternatividad— no puede captarse salvo mediante el vehículo de la narración. Y es esta alternatividad —esta inconstancia inherente para decidir cuál es la definición correcta de lo personal— lo que da a la novela de personaje, la novela psicológica, su fuerza, su subjuntividad y su poder de perturbación.

• • •

Un punto más y termino con este tema. Se trata de la narrativa y la historia. En un libro sobre historiografía, Dale Porter plantea algunas cuestiones sumamente interesantes sobre las ventajas y los inconvenientes de la historia narrativa.[32] No quiero evaluar sus argumentos, sino comentar un motivo recurrente en su trabajo (al igual que en informes anteriores de Bryce Gallie[33] y de Isaiah Berlin[34]). Existe el supuesto, sin duda implícito, según el cual una crónica narrativa nos expone a "errores" que consisten en alejarse de una realidad original que se comprende mejor con un método más sistemático, "lógico-científico". Después de todo, lo que conocemos, los *annales* por ejemplo, es que en la Navidad del año 800 el papa León III coronó a Carlomagno como emperador del Sacro Imperio Romano en el Vaticano.[35] Cuando un historiador del nivel de Louis Halphen[36] sitúa estos "hechos" escuetos en una red de intenciones imperiales y papales y de "criterios mundiales" cambiantes ¿se expone a errores que son más notables e imaginamos que, por ejemplo, los errores a los que se expone un his-

[31] Lionel Trilling, reseña de *The Lonely Crowd* de David Riesman, en Trilling, *A Gathering of Fugitives*, Boston, Beacon Press, 1956.

[32] Dale Porter, *The Emergence of the Past: A Theory of Historical Explanation*, Chicago, University of Chicago Press, 1981.

[33] W. Bryce Gallie, *Philosophy and the Historical Understanding*, Nueva York, Schocken Books, 1968.

[34] Isaiah Berlin, *Historical Inevitability*, Londres, Oxford University Press, 1955.

[35] Arthur Danto, *Analytical Philosophy of History*, Cambridge, Cambridge University Press, 1965.

[36] Louis Halphen, "The Coronation as the Expression of the Ideals of the Frankish Court", en Richard Sullivan (comp.), *The Coronation of Charlemagne: What did it signify?*, Boston, D. C. Heath, 1959

toriador serio y contenido que evita las narraciones? Que uno hace algo más verificable que el otro, habrá pocos que lo pongan en duda. Las transacciones y el comercio, el flujo de capitales, etcétera, son realidades documentables de una manera en que no pueden serlo las intenciones y el creciente "sentido de lo europeo". ¿Entonces la crónica de Halphen debe considerarse una forma de ficción (o "facción") o historia ficcionalizada?

El economista Robert Heilbroner observó una vez que cuando fallan los pronósticos basados en las teorías económicas, él y sus colegas se ponen a contar historias (sobre los gerentes japoneses, sobre la "serpiente" de Zurich, sobre la "determinación" del Banco de Inglaterra de evitar la caída de la libra). Aquí se produce una curiosa anomalía: los empresarios y los banqueros en la actualidad (como los hombres de negocios de todas las épocas) guían sus decisiones por esas historias, aun cuando existe una teoría viable. Estas narraciones, una vez representadas, "hacen" los sucesos y "hacen" la historia. Contribuyen a la realidad de los participantes. Para un economista (o un historiador de la economía) ignorarlas, aun argumentando que las "fuerzas económicas generales" configuran el mundo de la economía, sería como ponerse anteojeras. ¿Puede alguien decir a priori que la historia es completamente independiente de lo que sucede en las mentes de los que intervienen en ella? Tal vez las narraciones sean el último recurso de los teóricos de la economía. Pero son probablemente la materia vital de aquellos cuyo comportamiento estudian.

De modo que embellecemos nuestros *annales*, los convertimos en *crónicas* y por último en *historias* narrativas (para usar la manera de decirlo de Hayden White[37]). Y así constituimos la realidad psicológica y cultural en la que los participantes de la historia viven realmente. Al final, lo narrativo y lo paradigmático existen uno junto al otro. Razón de más para que tratemos de comprender en qué consiste narrar e interpretar grandes relatos y cómo éstos crean una realidad que les pertenece, tanto en la vida como en el arte.[38]

[37] White, "The Value of Narrativity".

[38] Al lector no familiarizado con los estudios contemporáneos sobre teoría literaria, la "ración K"* de libros que se ofrece a continuación le servirá para entrar en el tema de la literatura. W. J. T. Mitchell (comp.), *On Narrative*, Chicago, University of Chicago Press, 1981, Seymour Chatman, *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film*, Ithaca, Cornell University Press, 1978; Susan Suleiman e Inge Crosman (comps.), *The Reader in the Text. Essays on Audience and Interpretation*, Princeton, Princeton University Press, 1980, Robert Scholes, *Semiotics and Interpretation*, New Haven, Yale University Press, 1982, Roland Barthes, *S/Z. An Essay*, Nueva York, Hill y Wang, 1974; Jonathan Culler, *On Deconstruction. Theory and Criticism after Structuralism*, Ithaca, Cornell University Press, 1982; Iser, *The Act of Reading*; Jacques Derrida, *Writing and Difference*, Chicago, University of Chicago Press, 1978, Derrida, *Of Grammatology*, Baltimore, John Hopkins University Press, 1976. Empero, toda selección es arbitraria, y yo no puedo hablar como profesional de la literatura o como un estudioso sin prejuicios. Se podría elegir también un conjunto de autores totalmente diferente y hallar una interesante entrada en este complejo campo: E. D. Hirsch, Frank Kermode, Bakhtin (en especial, su *Dialogical Imagination*), Northrop Frye, o bien, *El arte poética* de Aristóteles o los ensayos de Harold Bloom, quien tiene sus raíces en una tradición totalmente diferente de la mayoría de los teóricos y críticos actuales.

* "Ración K": Se denominó así una pequeña ración de alimentos de emergencia creada para las tropas norteamericanas en la Segunda Guerra Mundial. [T.]

# III

# Castillos posibles

La ciencia y las humanidades: un antiguo tema, un tema gastado inclusive. Como la descolorida lavanda de los viejos armarios, cuyos trajes de fiesta y viejos uniformes son demasiado interesantes para tirarlos y, sin embargo, no se adecuan a la vida moderna, y que se sacan sólo en ocasiones especiales. Cuando se sacaba a relucir el antiguo tema, era para desplegar la eterna calidez de las humanidades (a diferencia de la fría deshumanización de la ciencia) o para alabar la desapasionada racionalidad de la ciencia (frente a las emocionales y confundidas humanidades). Los golpes en la vieja tina ya no son tan convincentes.

Nuestro otrora gastado tema parece haber vuelto a despertar. Los temas técnicos de la filosofía – el constructivismo, las teorías del significado, la categoría de los conceptos científicos— han hecho animado al sonámbulo. Dado que la mente misma construye teorías científicas, explicaciones históricas o traducciones metafóricas de la experiencia mediante formas afines de elaboración de universos, la vieja discusión ha pasado de los *productos* de la investigación científica y humanística a los *procesos* de investigación mismos. El conjunto de conocimientos objetivos comprobables de la ciencia ya no se ha de enfrentar tan sencillamente con los productos subjetivos, hipotéticos e inconsistentes de las humanidades. Sus procedimientos ahora nos invaden.

La ciencia y las humanidades han llegado a ser apreciadas como productos ingeniosos de las mentes de los hombres, como creaciones generadas por diferentes usos de la mente. El mundo del "Paraíso perdido" de Milton y el mundo de los *Principia* de Newton existen no sólo en la mente de los hombres; cada uno de ellos tiene una existencia en el "mundo objetivo" de la cultura, al que el filósofo Karl Popper denomina Mundo Tres.[1] Son, en el sentido de la lógica modal moderna, colecciones de *mundos posibles*. Ninguno de ellos amenaza al otro con la falsación; ninguno es derivable del otro salvo en función de una remota herencia: lo que es lógico K. J. J. Hintikka llama *líneas herederas* entre los mundos posibles.[2] La falsación se vuelve un tema mucho más interesante, realmente, después de esta dispensa. En la nueva lógica modal, más incisiva, no preguntamos si una proposición es verdadera o falsa sino en qué clase de mundo posible se-

[1] Karl Popper, *Objective Knowledge. An Evolutionary Approach*, Oxford, Clarendon Press, 1972.

[2] K. J. J. Hintikka, *Knowledge an Belief*, Ithaca, Cornell University Press, 1962.

ría verdadera. Sucede además, que si puede demostrarse que es verdadera en *todos* los mundos posibles imaginables, es casi con toda seguridad una verdad que deriva de la índole misma del lenguaje y no del mundo, en el sentido de que la afirmación "un soltero es un varón no casado" puede ser verdadera en todos los mundos posibles.

Esto me remite al título de este capítulo, "Castillos posibles". En 1976 Gordon Mills publicó un libro serio titulado *Hamlet's Castle*. Comienza con un epígrafe intrigante:

> En la primavera del año 1924, el joven físico alemán Werner Heisenberg salió a dar una caminata con el gran Niels Bohr en Dinamarca, patria de Bohr. Lo que sigue es el relato que hizo Heisenberg de lo que dijo Bohr cuando llegaron al castillo de Kronberg. ¿No es extraño cómo cambia este castillo no bien uno se imagina que Hamlet vivió aquí? Como científicos, creemos que un castillo está hecho sólo de piedras y admiramos la manera en que las dispuso el arquitecto. La piedra, el techo verde con su pátina, las tallas de madera de la iglesia, constituyen todo el castillo. Nada de esto debería cambiar por el hecho de que Hamlet haya vivido aquí y, sin embargo, cambia completamente. De pronto las paredes y las murallas hablan un lenguaje diferente. El patio se convierte en todo un mundo, un oscuro rincón nos recuerda la oscuridad del alma humana, oímos el "ser o no ser" de Hamlet. Empero, todo lo que sabemos de Hamlet es que su nombre aparece en una crónica del siglo XIII. Nadie puede probar que realmente vivió aquí. Pero todo el mundo conoce las preguntas que Shakespeare le hizo formular, las profundidades humanas que le hizo revelar, y así había que encontrársele también un lugar en la Tierra, aquí en Kronberg.[1]

Deseo explorar algunas de las maneras en las que creamos productos de la mente, cómo llegamos a experimentarlos como si fuesen reales y cómo nos ingeniamos para incorporarlos en el corpus de una cultura en calidad de ciencia, literatura, historia, etcétera. Al final, abrigo la esperanza de poder fundamentar que es mucho más importante, para apreciar la condición humana, comprender las maneras en que los seres humanos construyen sus mundos (y sus castillos) que establecer la categoría ontológica de los productos de esos procesos. Porque mi convicción ontológica central es que no existe una realidad "prístina" con la que se puede comparar un mundo posible a fin de establecer alguna forma de correspondencia entre ese mundo y el mundo real. Esta convicción la examinaré en el capítulo relativo al trabajo de Nelson Goodman (Capítulo VII).

* * *

Comenzaré con el tema de la sorpresa. La sorpresa es un fenómeno extraordinariamente útil para los estudiosos de la mente, porque nos permite investigar lo que la gente da por supuesto. Proporciona una ventana hacia la presuposición: la sorpresa es una reacción ante la transgresión de un supuesto. El supues-

[1] Gordon Mills, *Hamlet's Castle. The Study of Literature as a Social Experience*, Austin, University of Texas Press, 1976.

to es, desde luego, lo que se da por descontado, lo que se espera que sucederá. Nuestro sistema nervioso central parece haber evolucionado de un modo que especializa a nuestros sentidos para que reaccionen de manera diferente ante las versiones previstas o imprevistas del mundo. Las versiones imprevistas (en el sentido de que transgreden los "modelos del mundo" neurales almacenados en el cerebro) casi siempre alertan a la corteza cerebral mediante la descarga de impulsos en el denominado sistema reticular ascendente, una madeja enredada de fibras que corre paralela a nervios sensoriales ordenados, y ambos suben hacia el cerebro. Empero, así este tema suena muy estático. Es mejor decir que el sistema nervioso almacena modelos del mundo que giran a una velocidad mayor que la del mundo real. Si lo que impresiona nuestros sentidos se ajusta a la expectativa, al estado previsto del modelo, podemos dejar que nuestra atención se debilite un poco, que se fije en cualquier otra parte, incluso que se duerma. Si el ingreso de información transgrede la expectativa, el sistema se pondrá en alerta. Todo ingreso de información, por consiguiente, debe concebirse como algo compuesto no sólo de los estímulos producidos por el ambiente sino también de indicaciones concomitantes de su conformidad o discrepancia con respecto a lo que el sistema nervioso está esperando. Si todo concuerda, nos adaptamos e incluso podemos dejar de notar cosas, como dejamos de notar la sensación táctil que produce la ropa o la pelusa en el cristal de los anteojos.[4]

El estudio de la percepción humana revela cuán profundamente limitado está nuestro sistema perceptivo por este sabio principio. Los umbrales, la cantidad de tiempo e información necesaria para ver o reconocer un objeto o un acontecimiento, están regidos estrechamente por la expectativa. Cuanto más esperado es un suceso, mayor será la facilidad con que se lo verá u oirá. Hay un límite a la cantidad de información que el sistema puede ingresar: su capacidad de canales, según se dice de 7± 2 ranuras, el Número Mágico.[5] Podemos recibir una gran cantidad de información prevista por siete ranuras, pero mucho menos cuando es imprevista. Cuanto más inesperada es la información, mayor es el espacio de procesamiento que requiere. Todo esto resulta bastante trivial, pero no sucede lo mismo con sus implicaciones. Porque significa que la percepción es, en un grado no especificable, un instrumento del mundo estructurado según nuestras expectativas. Además, es una característica de los procesos perceptivos complejos que tiendan cuando es posible a asemejar cualquier cosa vista u oída a lo que está previsto. Leo Postman y yo dirigimos un divertido experimento hace muchos años,[6] que consistía en reconocer una serie de naipes presentados en un taquis-

[4] En dos trabajos míos anteriores examino los orígenes de estas ideas sobre la percepción: "On Perceptual Readiness", *Psychological Review*, 64, 1957, págs. 123-152, y "Neural Mechanisms in Perception", *Psychological Review*, 64, 1957, págs. 340-358. Una versión mucho más moderna del procesamiento perceptivo se encuentra en David Marr, *Vision: A Computational Investigation in the Human Representation of Visual Information*, San Francisco, Freeman, 1982.

[5] George Miller, "The Magic Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information", *Psychological Review*, 63, 1956, págs. 81-97.

[6] Jerome Bruner y Leo Postman, "On the Perception of Incongruity: a Paradigm", *Journal of Personality*, 18, 1949, págs. 206-223.

toscopio. Exponíamos nuestros naipes ante el sujeto del experimento durante sólo unos milésimos de segundo y aumentábamos el tiempo de exposición gradualmente. Estas muestras estaban formadas por naipes corrientes y por algunos en los que se habían invertido el color y el palo, por ejemplo, un seis de bastos rojo. Las barajas que estaban invertidas, como era dable esperar, llevaban mucho más tiempo para ser reconocidas. Pero, algo que resulta muy interesante, nuestros consultados se demoraban extraordinariamente para "regularizar" los naipes invertidos a fin de hacer que se ajustasen a su modelo ortodoxo. Recuerdo que uno de ellos contestó que nuestro seis de bastos rojo era en *realidad un seis* de bastos, pero que la iluminación del taquistoscopio ¡era bastante rosada! En realidad, lo que los perceptores humanos hacen es tomar los fragmentos que puedan extraer del ingreso de estímulos, y si éstos se ajustan a la expectativa, leer el resto según el modelo que tienen en la mente. El filósofo Thomas Kuhn se quedó tan fascinado con nuestro experimento que lo tomó como paradigma de lo que denominó paradigmas de la ciencia.[7]

¿Podemos decir algo interesante y conciso sobre las propiedades generales de los *modelos* que *almacenamos* en nuestra cabeza y que guían nuestra percepción, nuestro pensamiento y nuestras palabras? En general, parecen ser diversos, coloridos, locales, extraordinariamente generativos. Algunos de ellos parecen basarse sobre todo en nuestro conocimiento acumulado de versiones del mundo que hemos "encontrado". Mi modelo mental del movimiento del tráfico de Nueva York o Londres está compuesto de muchos encuentros de ese tipo. He desarrollado una sensación con respecto a lo que debo esperar y por lo general veo aquello que estoy esperando ver, no importa qué otra cosa pueda perderme. Uso mi modelo para guiar mi conducta y manejo o camino a la defensiva en función de ese modelo. Mi actitud defensiva también regula lo que absorbo del ingreso de información. Las sorpresas con las que me encuentro por lo general son generadas porque los demás transgreden lo acostumbrado o hacen algo "contra las reglas".

Mi sentido del tráfico local constituye un modelo diferente del que guía mi navegación en un puerto lleno de bancos de arena, donde, como se dice comúnmente, dependo de mi sentido del canal. Pero, de algún modo difícil de especificar, los dos modelos están relacionados. Constituyen un género de modelos. *Cuanto más reflexiono sobre ambos, más parecen relacionarse por un reconocimiento* reflexivo de ciertos "principios generales". Estos principios generales, diríamos, parecen más formales o abstractos, más vacíos de contenido. El flujo del tráfico y los movimientos de una corriente en un canal de mareas llegan a ser vistos como lugares donde "las cosas" —ya se trate de la arena o de los automotores— se amontonan, donde se mueven con facilidad. Mis conocimientos llegan a estar organizados más jerárquicamente, a ser más parecidos a la ciencia. Valoro los libros, como el de Ascher Shapiro, que se refieren al tema abstracto de la "corriente".[8]

[7] Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, 2a. ed., Chicago, University of Chicago Press, 1970.

[8] Ascher Shapiro, *Shape and Flow: The Fluid Dynamics of Drag*, Garden City, N.Y., Anchor Books, 1961.

Con el tiempo, podría incluso hallar o descubrir un modelo matemático general que caracterice la manera de movilizarse entre obstrucciones. Ocasionalmente, en realidad, esos modelos crecerán hasta ser tan abstractos y abarcadores como el principio de Newton, que describe la fuerza de gravedad como directamente proporcional a la masa de cada cuerpo e inversamente proporcional a la distancia existente entre ellos. La virtud de esos modelos consiste en que nos permiten guardar una enorme cantidad de información en la mente mientras prestamos atención a un mínimo de detalles. Este es el logro máximo de la clase de creación de modelos que llamamos "ciencia", una de las formas de elaborar mundos.

Ahora bien, temo que lo haya expuesto de una manera demasiado gris y ordenada. La elaboración de mundos de este tipo de vez en cuando se basa también en extravagantes metáforas. La historia de la ciencia está llena de ellas. Son los soportes que nos ayudan a subir la montaña abstracta. Una vez que llegamos arriba, los arrojamos (incluso los escondemos), a favor de una teoría lógicamente coherente, formal, que (con suerte) pueda enunciarse en términos matemáticos o semimatemáticos. Los modelos formales que surgen son compartidos, protegidos cuidadosamente de los ataques y prescriben formas de vida para sus usuarios. Las metáforas que contribuyeron a este logro por lo general son olvidadas o, si el ascenso resultó importante, se las incorpora no como parte de la ciencia sino de la historia de la ciencia.

Construimos nuestros modelos, elaboramos nuestros mundos, de una manera muy diferente para guiar nuestras transacciones con otros seres humanos en la vida cotidiana. Acabo de finalizar una década de trabajo en la que he estudiado los comienzos de la interacción humana entre los bebés y los adultos encargados de su cuidado, tratando de descubrir las teorías que construyen unos acerca de los otros y, en especial, cómo se inician los niños en el uso del lenguaje humano.[9] Estas interacciones pronto empiezan a dividirse en formatos: tipos de actividades en las que los participantes pueden predecirse mutuamente, atribuirse intenciones y en general asignar interpretaciones a los actos y expresiones del otro. Los formatos están simplemente determinados por la teoría y limitados por presuposiciones, pues cuando éstas son transgredidas, el niño enseguida se sorprende e incluso se indigna. Con la experiencia, nuestros modelos se especializan y se generalizan a la vez: desarrollamos teorías sobre *tipos* de personas, *tipos* de problemas, *tipos* de condiciones humanas. Las categorías y las máximas de estas "teorías populares" rara vez se ponen directamente a prueba. No suelen ser originales y es más probable que procedan de la sabiduría popular de la cultura en la que crecemos.

Como observé en el capítulo anterior, las teorías populares sobre la condición humana están contenidas en la metáfora y en un lenguaje que cumple las finalidades de la narrativa. Y la narrativa folklórica de este tipo tiene tanto derecho a ser considerada la "realidad" como cualquier teoría que podamos construir en psicología empleando nuestros métodos científicos más estrictos. En realidad, muchos estudiosos serios de la psicología creen que una de las fuentes de

[9] Jerome Bruner, "Interaction in the Structure of Action and Interaction", en L. Lipsitt (comp.), *Advances in Infancy Research*, vol. 1, Norwood, N.J., Ablex, 1981.

datos más fecunda para la construcción de una psicología adecuada son esas mismas teorías populares o folklóricas; un ejemplo notable lo constituye Fritz Heider.[10] Una psicología de esas características sería, desde luego, más "interpretativa" que positivista, y su cometido consistiría en brindar una interpretación más rica, pero más abstracta, de las "teorías en acción" humanas, del mismo modo que el antropólogo cultural interpretativo da una *explication de texte* de la cultura.

Esto nos lleva directamente a las actividades del humanista: el historiador, el crítico literario, el filósofo, el intérprete de la cultura. Y, desde luego, el artista: el poeta, el narrador, el pintor, el dramaturgo, el compositor de música.

El artista crea mundos posibles mediante la transformación metafórica de lo ordinario y lo "dado" convencionalmente. Permítaseme dar un ejemplo: el demonio. En el "Paraíso Perdido", Milton crea una imagen del demonio que supera la simplista noción de él como agente del mal y lo irracional. Es comparable en su poder metafórico a la metáfora de lo irracional en Freud, el *ello*. Así como Freud representa a lo irracional como astuto e incluso inteligente en su proceder (y no simplemente torpe y brutal) asignándole *lapsus linguae* inteligentes e incluso formas de ingenio. Milton da al demonio una estrategia y, en realidad, una función. En el poema, Satán tiene como objetivo sembrar la duda. Se opone a la fe ciega.

Satán manifiesta su primer desconcierto al encontrar a Adán y Eva "uno en brazos del otro paradisíacamente". No es auspicioso encontrar a los que se desea inculcar la duda en esa actitud. Cuando Adán le dice luego a Eva que todo es de ella en el Jardín excepto la fruta prohibida, Satán encuentra una oportunidad. Demasiado grande la fe ingenua de este hombre, que cree que Dios lo creó a *su imagen y semejanza* y, *sin embargo*, le *prohibe* el acceso al Arbol del Conocimiento. Tal vez pueda acercarse a la mujer. Este demonio no es un monstruo, ni un tentador que ríe solapadamente. Es un Satán de principios, un demonio con una misión. El está en contra de la fe. Realiza su misión metódicamente, como el *ello* de Freud. Para el lector, los temas del bien y el mal son transformados por un demonio como ése, así como Kronberg es transformado por el hecho de que Hamlet vivió allí. Cosas tan culturalmente reales como la fe y la razón adquieren nuevos significados. Repensamos la historia, reconstruimos su Edad de las Tinieblas y su Renacimiento.

* * *

Según lo expuesto, parecería que la ciencia y las humanidades comienzan en algún punto convergente y se separan en lo que se refiere a sus métodos. Pero creo que esta afirmación deja escapar otra diferencia fundamental. Pueden tener un origen común, pero se separan y se especializan con diferentes objetivos en lo que se refiere a la construcción de universos. La ciencia trata de construir un mundo que permanezca invariable a pesar de las intenciones y los conflictos humanos. La densidad de la atmósfera no se altera, no debe alterarse, como función de nuestro hastío del mundo. En cambio, el humanista se ocupa principal-

[10] Fritz Heider, *The Psychology of Interpersonal Relations*, Nueva York, John Wiley, 1958

mente del mundo y los cambios que experimenta de acuerdo con la posición y la actitud del espectador. La ciencia crea un mundo que tiene una "existencia" ligada a la invariabilidad de las cosas y los acontecimientos frente a las transformaciones de las condiciones de vida de aquellos que tratan de comprender; aunque la física moderna ha demostrado que esto es cierto dentro de límites muy estrechos. Las humanidades tratan de comprender el mundo en cuanto en éste se reflejan las necesidades que implica el hecho de habitarlo. En la jerga de la lingüística, una obra de literatura o de crítica literaria logra la universalidad por su sensibilidad al contexto; una obra científica, en cambio, por su independencia del contexto. Más adelante me ocuparé del significado de "universalidad" en estos dos sentidos.

A menudo se menosprecia a Karl Popper por definir a la ciencia diciendo que su rasgo principal es la falsación. La suya es una perspectiva muy simple, muy general de la ciencia. En realidad, en la ciencia publicada y codificada no hay lugar para la *formulación* de hipótesis, salvo en cuanto puede ser reducida al proceso de inducción por una parte o del método hipotético-deductivo, por la otra. En las revistas científicas no hay espacio para las digresiones metafóricas, para los procesos mediante los cuales se nos ocurren ideas dignas de ser comprobadas, es decir, de ser falsadas. No obstante, una buena parte del tiempo de los científicos es consumida por este tipo de digresiones. Permítaseme contar ahora lo que Niels Bohr *me* dijo.[11] La idea de la complementariedad en la teoría de los cuanta, dijo, se le ocurrió cuando pensó en la imposibilidad de considerar a su hijo a la luz del afecto y a la luz de la justicia al mismo tiempo. Su hijo acababa de confesar voluntariamente que había robado una pipa en un negocio de la zona. Sus reflexiones lo llevaron a pensar en los jarrones y las caras que aparecen en los dibujos diseñados para crear una ilusión óptica: sólo se puede ver una figura a la vez. Y luego se le ocurrió la idea de la imposibilidad de pensar simultáneamente sobre la posición y la velocidad de una partícula. Este cuento, nos dicen, pertenece a la historia de la ciencia, no a la ciencia misma.

Sin embargo, yo creo que Popper acierta más de lo que se equivoca. La falsación es fundamental para mí por un motivo incontestable. Sabemos que el hombre tiene una capacidad infinita de creer. Sorprende que no se lo haya definido como *Homo credens*. Harold Garfinkel, actualmente un distinguido sociólogo, una vez tomó un curso de "lectura e investigación" conmigo a fin de saber qué estaban haciendo los psicólogos. Se le ocurrió un experimento muy interesante. Después de tomar una docena de palabras que describían rasgos de una de las listas modelo, cada uno con un polo positivo y otro negativo —como *perezoso* y *activo*, *honesto* y *deshonesto*— eligió al azar combinaciones de polos negativos y positivos. Presentó estas combinaciones en tarjetas y les pidió a los sujetos del experimento que hiciesen una descripción general de la persona representada. Siempre podían hacerlo, no importa cuán improbable fuese la combinación. Ninguno de los consultados dijo *nunca* "esto es imposible: no hay una persona así". Ahora bien, tal vez *pueda* existir todo tipo de persona. O qui-

[11] Véase el relato completo de este encuentro con Niels Bohr en mi *In Search of Mind*, Nueva York, Harper y Row, 1983.

zá la mejor forma de decirlo es que nosotros podemos crear hipótesis que se adaptarán prácticamente a cualquier cosa que encontremos.

Este asombroso don para crear hipótesis es lo que hace que la simple perspectiva de la ciencia de Popper sea más acertada que errónea, este don y la facilidad con que, gracias a la selectividad misma de nuestros sentidos, nuestra mente y nuestro lenguaje, aceptamos nuestras hipótesis como correctas. Tenemos una fe extraordinaria en las representaciones instantáneas. El Satán de Milton en el "Paraíso Perdido" puede haber sido el precursor de la falsación de Popper.

Por todo lo expuesto, sabemos que si hemos de apreciar y comprender un relato imaginativo (o, lo que es lo mismo, una hipótesis imaginativa), debemos "suspender el descreimiento", aceptar lo que oímos por el momento como supuestamente real, como estipulativo. Cuando se trata de la ciencia, al final pedimos alguna verificación (o alguna prueba contra la falsación). En el ámbito de la narrativa y de la explicación de las acciones humanas, pedimos en cambio que, mediante la reflexión, el relato corresponda a alguna perspectiva que podamos imaginar o "sentir" que es correcta. Una, la ciencia, está orientada hacia afuera, hacia un mundo exterior; la otra, hacia adentro, hacia una perspectiva y un punto de vista hacia el mundo. Las dos son, en efecto, dos formas de ilusión de la realidad, dos formas muy diferentes. Pero su "falsabilidad" respectiva en el sentido de Popper no las distingue completamente.

En cambio, creo, es necesario examinar qué significa decir que un mundo construido —por ejemplo, una novela, una historia narrativa, una obra de crítica literaria o cultural— es comparada con nuestra perspectiva y nuestro punto de vista. Cuando el pintor Manet exclamaba "la naturaleza es sólo una hipótesis", podía no haber querido darle un significado inscrito en el espíritu de Popper.[12] Era, en cambio, un grito de batalla contra el representalismo académico considerado el único modo, o incluso el modo correcto, de representar la naturaleza en la pintura. Era una invitación a crear más hipótesis, diferentes y también sorprendentes.

Porque, en efecto, las humanidades tienen como temario implícito el cultivo de las hipótesis, el arte de generar hipótesis. Es en la generación de hipótesis (y no en su falsación) donde cultivamos perspectivas múltiples y mundos posibles que coincidan con las necesidades de esas perspectivas.

En la medida en que la ciencia moderna (o la ciencia de cualquier época, independientemente de la famosa *hypothesis non fingo* de Newton) también incluye la generación de hipótesis, así como la comprobación de hipótesis, es afín a las actividades del humanista y el artista. Esto lo sabemos a partir del examen de los apoyos metafóricos con los cuales el buen científico intuitivo escala la montaña de la abstracción. Pero su objeto es siempre convertir esas densas metáforas en las transparentes y frágiles hipótesis de la ciencia, o en axiomas incomprobables que generarán hipótesis que, con suerte, pueden ser verificadas.

En lo que respecta al arte y las humanidades, también están limitadas en lo

[12] La exclamación de Manet se cita con frecuencia y ha llegado a formar parte del folklore académico. Debo confesar que no he podido encontrar la fuente a pesar de haber realizado una intensa búsqueda. Mi pregunta por lo general recibe esta respuesta: "Sí, desde luego, pero ¿dónde?".

que hace a las clases de hipótesis que generan, pero *no* en cuanto a las limitaciones de verificabilidad en el sentido de los científicos, y *tampoco* por la búsqueda de hipótesis que serán verdaderas en una amplia serie de perspectivas humanas. En cambio, el objetivo (como ya se observó en los capítulos precedentes) es que las hipótesis se ajusten a diferentes perspectivas humanas que sean reconocibles como "verdaderas para la experiencia imaginable": que tengan verosimilitud.

Lo expuesto en el párrafo anterior no significa que el humanista se ocupe de lo particular y no de lo universal. Debemos retomar ahora una cuestión planteada al final del Capítulo II.

Volvamos al papa León III coronando a Carlomagno como emperador del Sacro Imperio Romano en el Vaticano el día de Navidad del año 800, y a la reconstrucción que hace Halphen de las "causas" y antecedentes de ese acontecimiento singular. Si hemos de entenderlo, no será gracias a una arqueología positivista en la cual todo lo particular sobre ese acontecimiento y todo lo que conduce a él es finalmente desenterrado, rotulado y ordenado. Por mucho que excavemos y profundicemos, queda todavía un trabajo interpretativo. Es una tarea facilitada por una fecunda generación de hipótesis, algunas de ellas sujetas, evidentemente, a la falsación. ¿Era León hermano de Carlomagno?, puede preguntar un teórico del nepotismo. Bien, evidentemente no. Eso puede ser falsado. ¿Estaba León tratando de reforzar sus alianzas para proteger a la Iglesia contra el avance del poder árabe? Bueno, posiblemente, porque ese poder todavía seguía creciendo. Y de un modo más universal ¿no sucede que los jefes de estado siempre tratan de formar alianzas contra usurpaciones inminentes? El historiador, sin duda, puede buscar pruebas congruentes en los archivos. Pero nosotros, como lectores de la historia carolingia, buscaremos hipótesis alternativas, aun cuando ya creamos en la teoría de la alianza.

El objetivo de comprender los acontecimientos humanos es sentir las alternativas que tiene la posibilidad humana. Y así las interpretaciones sobre el ascenso de Carlomagno (o la caída de Juana de Arco o el apogeo y la caída de Cromwell) no tendrán fin. No sólo las de los historiadores sino también las de los novelistas, poetas, dramaturgos e, incluso, los filósofos.

* * *

¿Qué diremos, finalmente, sobre la relación entre las ciencias y las humanidades? ¿Qué diremos sobre *De rerum natura* de Lucrecio? ¿Un poema sugestivo pero un mal tratado de física? Si la *elaboración* de hipótesis es parte de la física, bien, el poema de Lucrecio está lleno de hipótesis interesantes, originales y, con el tiempo, falsables. Su poder evocador como poema proviene precisamente del fértil terreno de metáforas del que se nutre, de modo que nosotros podemos leerlo hoy como una perspectiva metafórica sobre el mundo de la naturaleza.

Aristóteles en *El arte poética* (II. 7) da una buena conclusión:

> "[...] no es oficio del poeta el contar las cosas como sucedieron, sino como debieran o pudieran haber sucedido, probable o necesariamente [...] aunque haya de re-

presentar cosas sucedidas, no será menos poeta; pues no hay inconveniente en que varias cosas de las sucedidas sean tales cuales concebimos que debieran y pudieran ser, según que compete representarlas al poeta."*

Tal vez sea ése el motivo por el cual los tiranos odian y temen tanto a los poetas y los novelistas y, también, a los historiadores. Aun más de lo que temen y odian a los científicos, quienes, aunque construyan mundos posibles, no dejan espacio para que se formulen otras posibles perspectivas personales sobre esos mundos.

* La versión del texto aristotélico corresponde a *El arte poética*, Espasa-Calpe, Madrid, 4a edición, 1970. [T.]

SEGUNDA PARTE

# Lenguaje y realidad

# IV

# El *self* transaccional

Si nos dedicamos a estudiar durante mucho tiempo los modos que tienen los seres humanos de relacionarse entre sí, especialmente mediante el uso del lenguaje, sin duda nos va a sorprender la importancia de las "transacciones". Esta no es una palabra fácil de definir. Me refiero a esos tratos que se basan en una serie de supuestos y creencias comunes respecto del mundo, el funcionamiento de la mente, las cosas de que somos capaces y la manera de realizar la comunicación. Es una idea contenida en cierta medida en las máximas de Paul Grice[1] sobre el modo de actuar en una conversación, en la idea de Deirdre Wilson y Dan Sperber[2] de que siempre suponemos que lo que los otros han dicho debe tener *algún* sentido, en el descubrimiento de Hilary Putnam[3] de que por lo general asignamos el nivel correcto de ignorancia o inteligencia a nuestros interlocutores. Más allá de estos datos, existe un oscuro pero importante ámbito común —Colwyn Trevarthen lo llama "intersubjetividad"[4]— que hace que la indagación del filósofo acerca de cómo conocemos Otras Mentes parezca más práctica de lo que nunca se propuso el filósofo.

Sabemos intuitivamente como psicólogos (o simplemente como seres humanos) que el fácil acceso que tenemos a la mente de los demás y los demás a la nuestra, no tanto en lo que respecta a los detalles de lo que estamos pensando sino en general sobre el funcionamiento de la mente, no puede explicarse invocando conceptos singulares como el de la "empatía". Tampoco parece suficiente realizar un milagro de fenomenología, como hizo el filósofo alemán Max Scheler[5], y subdividir la *Einfuhlung* en media docena de clases "sentibles". O se-

[1] H. P. Grice, "Logic and Conversation", en P. Cole y J. L. Morgan (comps.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, Nueva York, Academic Press, 1975.

[2] Dan Sperber y Deirdre Wilson, "Mutual Knowledge and Relevance in Theories of Comprehension" en N. V. Smith (comp.), *Mutual Knowledge*, Londres, Academic Press, 1982.

[3] Hilary Putnam, *Mind, Language and Reality*, vol. 2, Cambridge, Cambridge University Press, 1975.

[4] Colwyn Trevarthen, "Instincts for Human Understanding and for Cultural Cooperation: Their Development in Infancy", en M. von Cranach, K. Foppa, W. Lepenies y D. Ploog (comps.), *Human Ethology: Claims and Limits of a New Discipline*, Cambridge, Cambridge University Press, 1979.

[5] Max Scheler, *The Nature of Sympathy*, Londres, Routledge y Kegan Paul, 1954.

guir el camino de los psicólogos del siglo XIX y elevar la "simpatía" a la categoría de instinto. Más comúnmente, el estudioso contemporáneo de la mente tratará de revelar el misterio investigando cómo desarrollamos este sentido para conocer las otras mentes, o examinando sus patologías como en los niños autistas o los jóvenes esquizofrénicos. O bien tratará de revelar los detalles del conocimiento interpersonal sobre los adultos realizando experimentos sobre las facetas de este conocimiento, como han hecho Fritz Heider y sus discípulos[6]. O, incluso otra opción, descartará la cuestión del conocimiento intersubjetivo por ser "sólo" una proyección, cualquiera que sea la satisfacción vanidosa que pueda darle.

La primera vez que me ocupé de esta cuestión fue en un trabajo que realicé en colaboración con Renato Tagiuri[7], y terminamos escribiendo un capítulo sobre la "percepción personal" en uno de los manuales estándar, enfocándolo como un problema de percepción. Mientras preparábamos ese capítulo hicimos algunos de esos pequeños experimentos que constituyen el arte de la psicología. Elegimos personas que integraban pequeños grupos o pandillas y que se conocían muy bien entre sí y les formulamos dos preguntas muy simples: con qué persona del grupo preferiría pasar más tiempo y qué persona del grupo cree que preferiría pasar más tiempo con usted. Debo decir desde el comienzo que se trata de un procedimiento plagado de problemas estadísticos, en especial si se desea estudiar la exactitud de las percepciones interpersonales o determinar si las preferencias de las personas son transparentes para los demás. No obstante, los obstáculos estadísticos pueden salvarse usando lo que llamamos "procedimientos de Montecarlo", lo cual consiste en determinar las preferencias de cada persona y su intuición de las preferencias ajenas con la ayuda de una ruleta. Luego se puede comparar la actuación real de los consultados con la distribución de preferencias e intuiciones obtenidas por el azar de la ruleta. Sí, en general las personas son más exactas y más transparentes que lo que cabría esperar del azar, lo cual no es un descubrimiento muy sorprendente. Las personas saben más que el azar quiénes son los que las aprecian o, para decirlo de otro modo, sus preferencias son transparentes.

Ahora bien, hay algo muy curioso sobre la manera de actuar de los individuos en esas situaciones que no es tan obvia después de todo. Entre otras cosas, una persona que prefiere a otra creerá que ésta le corresponde prefiriéndola a su vez. O, dado que la dirección de la causa nunca es clara en los asuntos humanos, si nos *sentimos* preferidos por alguien, le corresponderemos prefiriéndolo, ya sea que nuestro sentimiento sea correcto o no. Es simplemente una tendencia humana: sentirse apreciado por alguien engendra la retribución de ese sentimiento. A esto agréguesele el hecho de que sabemos mejor que el azar quién gusta de nosotros. Pero ¿se trata de "exactitud" o de "vanidad"? ¿Somos "víctimas" de la va-

[6] Véase un análisis más completo del impacto del trabajo de Fritz Heider en E.E. Jones, "Major Developments in Social Psychology during the Last Five Decades", en G. Lindzey y E. Aronson (comps.), *Handbook of Social Psychology*, 3a. ed., Nueva York, Random House, 1985, vol. 1.

[7] Jerome Bruner y Renato Tagiuri, "The Perception of People" en Gardner Lindzey (comp.), *Handbook of Social Psychology*, Reading, Mass., Addison-Wesley, 1954.

nidad o beneficiarios de nuestra sensibilidad? Si aplicamos a nuestras ruletas de Montecarlo estas mismas tendencias "humanas", se comportarán de un modo indiferenciable del de los humanos. ¿Significa esto que el ser humano es simplemente un robot con prejuicios? ¿Tiene sentido esa pregunta realmente? Huele demasiado a las primeras preguntas cartesianas sobre el hombre considerado como una máquina con un alma agregada, que tal vez hacía conocer su voluntad a través de la glándula pineal del mismo modo que nosotros le damos "humanidad" al robot de Montecarlo haciendo girar la ruleta.

El modelo que habíamos estado usando parecía no ser el correcto, o, por lo menos, nos conducía a callejones sin salida a los que no deseábamos llegar. Nos decía —y no era algo trivial — que las sensibilidades y tendencias computadas pueden producir algunas consecuencias sociales sorprendentes. Entre otras cosas, generan una increíble estabilidad en los grupos. La gente actúa de acuerdo con sus percepciones y sus preferencias y se retribuye en consecuencia. Creamos un pequeño grupo de discusión de siete miembros, para debatir "la psicología y la vida" (eran todos estudiantes universitarios). Y realizamos nuestro test cuatro o cinco veces en un período. Sucedieron algunas cosas interesantes para los pares o díadas que componían ese grupo. Algunas configuraciones prácticamente desaparecieron con el tiempo o llegaron a producirse a niveles por debajo de la casualidad. Los casos en que los pares se habían elegido sin sentir la reciprocidad de la elección se habían ido al finalizar el período. Así sucedió también en los casos en que ambos se sintieron elegidos por el otro pero no lo eligieron a su vez. El proceso transaccional pareció intensificarse con el transcurso del tiempo. Dejamos eso ahí y nos pusimos a investigar otros asuntos.

Empero, el problema había de reaparecer, y lo hizo, más de una década después, cuando comencé una serie de estudios sobre el crecimiento en la infancia y, en especial, sobre el desarrollo del lenguaje humano y sus antecedentes. Mi primer contacto con ese problema fue al estudiar el desarrollo de los juegos de intercambio en la infancia, cuando me sorprendió la rapidez y facilidad con que un niño, una vez que dominaba la manipulación de los objetos, podía empezar a darlos y recibirlos, hacerlos circular en una ronda, intercambiarlos. La aptitud parecía existir, como si estuviese *ab ovum*; la ejecución era lo que necesitaba cierto perfeccionamiento. Los niños muy pequeños tenían algo muy claro en la mente sobre lo que los demás tenían en la suya, y organizaban sus acciones en consecuencia. Pensé que se trataba del logro por parte del niño de uno de los antecedentes del uso del lenguaje: el sentido de la reciprocidad de las acciones.[8]

Lo mismo sucedió en un segundo estudio (al que me referiré con más detalles posteriormente), en el que estábamos interesados en determinar cómo el niño lograba dirigir su atención junto con la de los demás, un requisito previo para la referencia lingüística. Descubrimos que al cumplir el primer año, los niños ya pueden seguir la línea de la mirada de otro para buscar un objeto que ocupa

[8] Jerome Bruner, "Learning How To Do Things with Words", en J. Bruner y A. Garton (comps.), *Human Growth and Development*, Conferencias Wolfson College, Oxford, Oxford University Press, 1976.

la atención de ese otro. Sin lugar a dudas, se requiere una concepción compleja de la mente de los demás.[9]

Y, sin embargo, ¿por qué deberíamos habernos sorprendido? El niño tiene esas concepciones "en la mente" al abordar el lenguaje. Los niños no manifiestan prácticamente dificultad alguna para dominar los pronombres y algunos demostrativos, por ejemplo, aun cuando éstos constituyen esa confusa clase de expresiones referenciales denominadas formas deícticas. Una forma deíctica es una expresión cuyo significado sólo se puede captar conociendo el contexto en el cual se emite y la persona que lo emite.[10] Es decir, cuando yo uso el pronombre *yo*, se refiere a mí; cuando lo usa mi interlocutor, se refiere a él. Una forma deíctica referida al espacio, como *aquí* y *allí* plantea el mismo problema: cuando yo uso la palabra *aquí*, significa cerca de mí; usada por usted, significa cerca de usted. Los pronombres deberían ser una cuestión difícil de resolver para el niño, y sin embargo no lo es.

*Debería* ser, es decir, si el niño fuese tan "autocentrado" como las teorías corrientes del desarrollo del niño lo definen inicialmente. Pues para nuestras teorías actuales (con notables excepciones provenientes del pasado, como las ideas de George Herbert Mead[11]), el niño comienza su carrera en la infancia y la continúa durante algunos años más, encerrado en su propia perspectiva, incapaz de adoptar la perspectiva de otro con quien se encuentre en interacción. Y, en realidad, existen incluso "demostraciones" experimentales para probar ese criterio. ¿Pero *qué* criterio? Seguramente, no el de que podemos tomar cualquier perspectiva de cualquiera en cualquier conflicto en cualquier momento. No habríamos tardado tanto en llegar a la inversión copernicana si fuese así, o en comprender que a los indígenas Estados Unidos les debe haber parecido que era *su* patria. Demostrar que un niño (o un adulto) no puede, por ejemplo, imaginarse cómo podría ver las tres montañas que tiene frente a sí alguien que las mirara desde las laderas "posteriores" (tomando como víctima propiciatoria uno de los clásicos experimentos utilizados para demostrar el egocentrismo), no significa que no puede tener en cuenta la perspectiva de otro *en general*.[12]

Es curioso, en vista del tipo de consideraciones que he planteado, que las teorías psicológicas del desarrollo hayan descrito al niño pequeño con tantas carencias en cuanto a las aptitudes de transacción. El criterio predominante del egocentrismo inicial (y su lenta desaparición) es, en ciertos aspectos, tan grosera e

[9] Michael Scaife y Jerome Bruner, "The Capacity for Joint Visual Attention in the Infant", *Nature*, 253, 1975, págs. 265-266.

[10] Los dos estudios clásicos sobre los "deícticos" son: John Lyons, *Semantics*, volúmenes 1 y 2, Cambridge, Cambridge University Press, 1977, y Emile Benveniste, *Problems in General Linguistics*, Coral Gables, Fla., University of Miami Press, 1971, caps. 18-23. Véase un análisis más psicológico en Eve Clark, "From Gesture to Word: On the Natural History of Deixis in Language Acquisition", en Bruner y Garton (Comps.), *Human Growth and Development*.

[11] Sobre los criterios de Mead, véase especialmente: George Herbert Mead, *Mind, Self, and Society*, Chicago, University of Chicago Press, 1934.

[12] La "víctima propiciatoria" en este caso es *The Child's Conception of Space*, Londres, Routledge y Kegan Paul, 1956.

incongruentemente errado pero tan persistente, que merece que se lo examine con cuidado. Luego regresaremos a la cuestión principal: qué es lo que prepara al niño tan pronto para realizar transacciones con los demás sobre la base de algunas intuiciones posibles acerca de Otras Mentes y, tal vez, sobre Situaciones Humanas también. El criterio estándar parece tener cuatro principios fundamentales:

1. *Perspectiva egocéntrica*: Que inicialmente los niños pequeños son incapaces de tomar las perspectivas de los demás, no tienen una concepción de las Otras Mentes y deben ser llevados a la sociabilidad o alocentrismo mediante el desarrollo y el aprendizaje. En su forma más simple, ésta es la doctrina del proceso primario inicial, en función del cual incluso las primeras percepciones del niño son consideradas poco más que satisfacciones ilusorias del deseo.

2. *Privacidad*. Que existe cierto *self* inherentemente individualista que se desarrolla, determinado por la naturaleza universal del hombre, y que está más allá de la cultura. En cierto sentido profundo, se supone que este *self* es inefable, privado. Finalmente se socializa gracias a los procesos de identificación e internalización: el mundo exterior, público, es representado en el mundo interior, privado.

3. *Conceptualismo sin mediación*. Que el niño logra su creciente conocimiento del mundo principalmente gracias a encuentros directos con ese mundo y no por la mediación de encuentros secundarios con él al interactuar y negociar con los demás. Esta es la doctrina que postula que el niño llega solo a conquistar su conocimiento del mundo.

4. *Tripartismo*. Que la cognición, el afecto y la acción están representados por procesos diferentes que, con el tiempo y la socialización, llegan a interactuar entre sí. O bien el criterio contrario: que los tres se originan en un proceso común y que, con el crecimiento, se diferencian en sistemas autónomos. En cualquiera de los dos casos, la cognición es el capullo tardío, el recipiente frágil, y es socialmente ciego.

No quiero afirmar que esas premisas son "erróneas", sino tan sólo que son arbitrarias y parciales y que están profundamente arraigadas en la moral de nuestra propia cultura. Son verdaderas en determinadas condiciones, falsas en otras, y su "universalización" obedece a una tendencia cultural. Su aceptación como universales, además, inhibe el desarrollo de una teoría posible sobre el carácter de la transacción social y, en realidad, incluso del concepto del *self*. Se podría objetar en contra del principio de privacidad, por ejemplo (inspirado por los antropólogos), que la distinción entre el "*self* privado" y el "*self* público" es una función de las convenciones de la cultura sobre cuándo uno conversa y negocia los significados de los sucesos y cuándo uno se queda en silencio, y de la categoría ontológica dada a lo que se mantiene en silencio y a aquello que se hace público. Las culturas y las subculturas difieren en este aspecto; asimismo, difieren incluso las familias.

* * *

Pero volvamos ahora al punto principal: a la índole de la transacción y los "procesos ejecutivos" necesarios para llevarla a cabo, a esos *self* transaccionales

les a los que se alude en el título de este capítulo. Consideremos ahora con mayor detalle qué implica la conquista del lenguaje con respecto a estas ideas.

Tomemos primero la *sintaxis*. No es necesario detenerse demasiado en ella. La principal observación que debe hacerse es que la posesión del lenguaje nos da reglas para generar enunciados bien construidos, ya sea que dependan del genoma, de la experiencia o de una interacción de ambos. La sintaxis brinda un sistema con un alto grado de abstracción para cumplir funciones comunicativas que son decisivas en la regulación de la atención conjunta y la acción conjunta, para generar temas y comentarios de un modo que "segmenta" la realidad, para destacar e imponer perspectivas en los acontecimientos, para indicar nuestra actitud hacia el mundo al cual nos referimos y hacia nuestros interlocutores, para desencadenar presuposiciones, etcétera. Podemos no "saber" todas estas cosas sobre nuestro lenguaje de algún modo explícito (a menos que tengamos ese tipo especial de toma de conciencia que desarrollan los lingüistas), pero lo que sí sabemos desde nuestra primera experiencia con el lenguaje es que se puede contar con que los demás usarán las mismas reglas sintácticas que nosotros para formar y comprender los enunciados. Es un sistema de calibración tan complejo que lo damos por descontado. No implica sólo las fórmulas de Grice, o de Sperber y Wilson, o de Putnam, a las que me he referido, sino la seguridad de que la mente es usada por los demás de la misma manera en que la usamos nosotros. La sintaxis comprende en realidad una utilización particular de la mente; afirmemos (como lo han hecho Joseph Greenberg[13] y Noam Chomsky[14], cada uno a su modo), y por mucho que no podamos ni siquiera imaginar otras maneras de usar nuestra mente, que el lenguaje expresa nuestros "órganos de pensamiento" naturales, sigue siendo cierto que el uso conjunto y mutuo del lenguaje nos permite un inmenso avance hacia la comprensión de otras mentes. Pues no se trata sencillamente de que todos *tengamos* formas de organización mental que son afines, sino que además *expresamos* esas formas constantemente en nuestras transacciones con los demás. Podemos contar con una calibración transaccional constante en el lenguaje y tenemos maneras de pedir rectificaciones en las expresiones del otro para asegurar esa calibración. Y cuando estamos frente a personas que no comparten los instrumentos de esta calibración mutua (como sucede con los extranjeros), retrocedemos, sospechamos, llegamos al límite de la paranoia, gritamos.

El lenguaje es además nuestro principal medio de *referencia*. Para ello, emplea indicios del contexto en el cual se efectúan los enunciados y desencadena presuposiciones que sitúan al referente *x* (temas examinados en el Capítulo II). En realidad, la referencia actúa en contextos y presuposiciones compartidos por los hablantes. Es un mérito de Gareth Evans[15] haberse percatado del profundo

[13] Joseph Greenberg (comp.), *Universals of Language*, Cambridge, Mass., M.I.T. Press, 1963; véase también Greenberg, *Essays in Linguistics*, Chicago, University of Chicago Press, 1957.

[14] Noam Chomsky, *Reflections on Language*, Londres, Temple Smith, 1976.

[15] Gareth Evans, *The Varieties of Reference*, J. McDowell (comp.), Oxford, Oxford University Press, 1982; véase también la interesante reseña de Charles Taylor, "Dwellers in Egocentric Space", *Times Literary Supplement*, 11 de marzo de 1983.

grado en que la referencia implica la representación de la esfera subjetiva de un hablante en el otro. Nos recuerda, por ejemplo, que incluso un intento fallido de referencia no es un fracaso sino, en cambio, un ofrecimiento, una invitación a otro a buscar posibles contextos con nosotros para un posible referente. En este sentido, referirse a algo con la intención de dirigir la atención de otro hacia eso requiere algún tipo de negociación, algún proceso hermenéutico. Y esto es así aun más cuando la referencia no está presente o no es accesible para poder señalarla o hacer otra maniobra ostensible. Lograr una referencia conjunta es lograr un tipo de solidaridad con alguien. El logro de esa referencia "intersubjetiva" en el niño se alcanza con tanta facilidad, con tanta naturalidad, que plantea interrogantes inexplicables.

A juzgar por la rapidez con que el bebé aprende a señalar los objetos (por lo general, antes del primer año de edad) y a seguir la línea de la mirada de otro, pareciera que hay algo preadaptado y prelinguístico que nos ayuda a lograr la referencia lingüística inicial. No dudo de la importancia de una ayuda biológica como ésa. Pero es tan limitada en comparación con el logro final de la referencia que no puede constituir toda la explicación de este hecho. La capacidad del hablante medio para manejar las sutilezas de la elipsis, de la anáfora —saber que, en la locución "Ayer vi *un* pájaro; *el* pájaro estaba cantando", el paso del artículo indefinido al definido indica que las dos frases se refieren al mismo pájaro—está demasiado lejos de sus comienzos prelinguísticos para ser explicada *por ellos. Debemos llegar a la conclusión de que* la base sutil y sistemática sobre la cual se asienta la referencia lingüística misma ha de obedecer a una organización natural de la mente, a la que accedemos por la experiencia y no por el aprendizaje.

Si es así —y me parece difícil negarlo— los seres humanos deben venir equipados no sólo con los medios para calibrar las elaboraciones de sus mentes con respecto a las del otro, sino también para calibrar los mundos en los que viven con los sutiles instrumentos de la referencia. En efecto, éste es el medio por el cual conocemos Otras Mentes y sus mundos posibles.

La relación de las palabras o expresiones con otras palabras o expresiones constituye, junto con la referencia, la esfera del *significado*. Puesto que la referencia rara vez logra la abstracta exactitud de una "expresión referencial singular y definida", siempre está sujeta a la *polisemia*, y porque no existen límites a los modos en que las expresiones pueden relacionarse entre sí, el significado siempre queda subdeterminado, ambiguo. Para que el lenguaje "tenga sentido", como sostuvo convincentemente David Olson hace algunos años[18], siempre hace falta un acto de "desambiguación". Los niños pequeños no son expertos en esa desambiguación, pero los procedimientos para realizarla se encuentran desde los primeros actos de habla. Ellos discuten —incluso a los dos años de edad— no sólo la referencia a la que alude una expresión sino también con qué otras expresiones se relaciona. Y los primeros monólogos de los niños —recopilados por

[18] David Olson, "Language and Thought: Aspects of a Cognitive Theory of Semantics", *Psychological Review*, 77, 1970, págs. 257-273.

Ruth Weir[17], primero, y posteriormente por Katherine Nelson y sus colegas del Grupo de Adquisición del Lenguaje de Nueva York[18]— indican una tendencia a explorar y superar las ambigüedades del significado de los enunciados. El niño pequeño parece no sólo discutir el sentido en sus intercambios con los demás sino llevar además los problemas planteados por esas ambigüedades a la intimidad de sus propios monólogos. El reino del significado, curiosamente, no es un sitio donde vivamos alguna vez con total comodidad. Quizá sea esta incomodidad lo que nos lleve a construir finalmente esos productos del lenguaje en gran escala —el drama y la ciencia y las disciplinas de la interpretación— donde podemos elaborar nuevas formas en las cuales llevar a cabo y negociar este esfuerzo del significado.

La creación de entidades y ficciones hipotéticas, ya sea en la narrativa o en la ciencia, requiere otra facultad del lenguaje que, también, aparece pronto dentro del alcance del hablante. Es la capacidad que tiene el lenguaje de crear y estipular realidades propias, su *constitutividad*.[19] Creamos realidades advirtiendo, estimulando, poniendo títulos, nombrando, y por el modo en que las palabras nos invitan a crear "realidades" en el mundo que coincidan con ellas. La constitutividad da una exterioridad y una categoría ontológica aparente a los conceptos que encarnan las palabras: por ejemplo, la ley, el producto bruto nacional, la antimateria, el Renacimiento. Es lo que nos hace construir un proscenio en nuestro teatro y sin embargo sentir la tentación de apedrear al villano. En nuestro estado más desprevenido, somos todos Realistas Ingenuos que creemos no sólo que sabemos qué pasa "allí afuera", sino además qué pasa allí para los demás también. Carol Feldman lo llama "descarga óntica", convertir nuestros procesos mentales en productos y dotarlos de alguna realidad en algún mundo.[20] Lo privado se hace público. Y así, nuevamente, nos situamos en un mundo de realidad compartida. La constitutividad del lenguaje, como ha subrayado más de un antropólogo, crea y transmite cultura y sitúa nuestro lugar en ella, tema al que me referiré seguidamente.

El lenguaje, como sabemos, consiste no sólo en una locución, en lo que se dice realmente, sino también en una fuerza elocutiva, un medio convencional pa-

[17] Ruth Weir, *Language in the Crib*, La Haya, Mouton, 1962.

[18] El trabajo del Grupo de Adquisición del Lenguaje de Nueva York todavía no ha sido publicado. Fue presentado en informes preliminares en el Grupo de Lenguaje Infantil de Nueva York en noviembre de 1983, en trabajos enviados por Jerome Bruner, John Dore, Carol Feldman, Katherine Feldman, Katherine Nelson, Daniel Stern y Rita Watson.

[19] Véase un análisis de la constitutividad como "rasgo creador" del lenguaje en Charles Hockett, *The View from Language. Selected Essays*, Athens, Georgia, University of Georgia Press, 1977. Pero, desde luego, la principal fuente de la idea de constitutividad es el estudio que hace John Austin en *How to Do Things with Words*, Oxford, Oxford University Press, 1962.

[20] Carol Feldman: "Epistemology and Ontology in Current Psychological Theory" (Discurso de la Asociación Norteamericana de Psicología, septiembre de 1983, véase también su "Thought for Language: The Linguistic Construction of Cognitive Representations", en Jerome Bruner y Helen Weinreich-Haste (comps.), Making Sense, *The Child's Construction of the World*, Londres, Methuen, en imprenta.

ra indicar cuál es la intención de emitir determinada locución en determinada circunstancia. Estos dos elementos juntos constituyen los actos de habla del lenguaje ordinario, *y podría considerarse que pertenecen tanto al campo del antropólogo como al del lingüista.* Retomaré las implicancias psicológicas de los actos de habla en un capítulo posterior; aquí nos basta con darlas por descontado como un fenómeno. Como fenómeno, implican que aprender a usar el lenguaje comprende el aprendizaje de la cultura y el aprendizaje de cómo expresar las intenciones de acuerdo con ella. Esto nos lleva a formular la pregunta de cómo podemos concebir la cultura y de qué modo ésta brinda los medios no sólo para realizar transacciones con los demás sino para concebirnos a nosotros mismos en esas transacciones.

* * *

No sería exagerado decir que en la última década ha habido una revolución en la definición de la cultura humana. Esta definición se aleja del estructuralismo estricto, según el cual *la cultura es una serie de reglas interconectadas* de las cuales las personas derivan determinadas conductas para ajustarse a determinadas situaciones, y se acerca a la idea de la cultura como conocimiento del mundo implícito pero sólo semiconectado a partir del cual, mediante la negociación, las personas alcanzan modos de actuar satisfactorios en contextos dados. El antropólogo Clifford Geertz compara el proceso de actuar en una cultura con el de interpretar un texto ambiguo.[21] Permítaseme citar un párrafo escrito por uno de sus discípulos, Michelle Rosaldo:

> En antropología, a mi modo de ver, el factor clave... es una perspectiva de la cultura... en la que se proclame el significado como hecho público; o mejor aun, en la que la cultura y el significado se describan como procesos de percepción interpretativa de modelos simbólicos por parte de los individuos. Estos modelos son a la vez "del" mundo en el que vivimos y "para" que el *self* consciente organice las actividades, respuestas, percepciones y experiencias. Para nuestros objetivos, lo que interesa en primer lugar es la afirmación de que el significado es un hecho de la vida pública y, en segundo lugar, que las pautas culturales —los hechos sociales— proporcionan la matriz para toda acción, crecimiento y comprensión humanos. La cultura así interpretada es, además, una cuestión menos relacionada con artefactos y proposiciones, reglas, programas esquemáticos o creencias, que con cadenas asociativas e imágenes que dicen qué cosas pueden vincularse razonablemente con qué otras cosas; nosotros llegamos a conocerla mediante cuentos colectivos que sugieren el carácter de la coherencia, la probabilidad y el sentido dentro del mundo del actor. La cultura, por consiguiente, siempre es más rica que el conjunto de características registradas en los apuntes del etnógrafo, porque su verdad no reside en las formulaciones explícitas de los rituales de la vida diaria sino en las prácticas cotidianas de las personas que, al actuar, dan por supuestas la explicación de quiénes son y la manera de comprender las acciones de sus semejantes.[22]

[21] Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures*, Nueva York, Basic Books, 1973.

[22] Michelle Rosaldo, "Toward an Anthropology of Self and Feeling", en R. Schweder y R. Le

Ya he examinado la lingüística, por así decir, con la cual se logra esto. ¿Qué se puede decir ahora del aspecto "cultural"? El modo en que decidimos empezar una transacción con los demás lingüísticamente y los intercambios que elegimos, *cuánto* deseamos hacerlo (en lugar de quedarnos "desconectados" o "silenciosos" o "en privado") son los factores que conformarán lo que entendemos por transacciones aceptables culturalmente y nuestra definición de nuestra propia competencia y posibilidad de hacerlo, nuestro *self*. Como nos recuerda Rosaldo (usando como contraste el pueblo de los ilongotes), nuestra preocupación occidental por los "individuos y por sus *self* ocultos e internos bien puede ser una característica de *nuestro* mundo de acción y creencias, que en sí misma debe explicarse y no considerarse como la base del estudio transcultural". En realidad, las imágenes y los relatos que damos como guía a los hablantes para que sepan cuándo pueden hablar y qué pueden decir en cada situación bien pueden constituir una primera limitación al carácter del *self*. Tal vez sea una de las muchas razones por las cuales los antropólogos (a diferencia de los psicólogos) siempre han prestado atención no sólo al contenido sino también a la forma de los mitos y relatos que encuentran en los "sujetos de sus experimentos".

Los relatos definen la gama de personajes ortodoxos, los ambientes en los cuales actúan, las acciones que son permisibles y comprensibles. Y así brindan, digamos, un mapa de los roles y los mundos posibles en los cuales la acción, el pensamiento y la definición del *self* son permisibles (o deseables). A medida que ingresamos más activamente en la vida de la cultura que nos rodea, como observa Victor Turner,[23] vamos desempeñando, en un grado creciente, partes definidas por los "dramas" de esa cultura. En realidad, el joven que ingresa en la cultura, con el tiempo llega a definir sus propias intenciones e incluso su propia historia en función de los dramas culturales característicos en los que desempeña una parte: al principio, en los dramas familiares, pero luego en aquellos que conforman el círculo más amplio de sus actividades extrafamiliares.

No puede suceder nunca que haya un *self* independiente de la existencia histórico-cultural propia. Suele afirmarse, por lo menos en los textos filosóficos clásicos, que el *self* surge de la capacidad que tenemos para reflexionar sobre nuestros actos, por el funcionamiento de la "metacognición". Pero lo que resulta sorprendentemente claro en los promisorios estudios sobre el tema de la metacognición aparecidos en los últimos años —de Ann Brown, de J. R. Hayes, de David Perkins y otros[24]— es que la actividad metacognitiva (autocontrol y autocorrección) está distribuida de modo muy irregular, varía de acuerdo con el marco cultural y, tal vez lo más importante, puede enseñarse con buenos resultados.

---

Vine (comps.), *Culture Theory: Essays on Mind, Self and Emotion*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984, págs. 137-158. Las citas corresponden a la pág. 140.

[23] Victor Turner, *From Ritual to Theatre*, Nueva York, Performing Arts Journal Publications, 1982.

[24] Véase una descripción del trabajo de Ann Brown, J. R. Hayes y David Perkins sobre la metacognición en S. F. Chipman, J. W. Segal y R. Glaser, *Thinking and Learning Skills*, vol. 2, Hillsdale, N. J., Erlbaum, 1985, esp. los caps. 14, 15 y 17.

En realidad, los estudios existentes sobre las "rectificaciones lingüísticas" —las autocorrecciones de las locuciones ya sea para adecuarlas a la propia intención o para hacerlas comprensibles al interlocutor— sugieren que un *Anlage* de metacognición existe ya desde el décimo octavo mes de vida. El grado y la forma en que se desarrolle dependerá, parece razonable suponer, de las exigencias de la cultura en la cual se vive, representada por determinados otros que uno encuentra y por cierta noción de un "otro generalizado" que uno forma (de la manera que *sugirieron con tanta agudeza escritores tan diversos y tan separados* en el tiempo como San Agustín en las *Confesiones* y George Herbert Mead en *Mind, Self y Society*).[25]

*Parecería justificado extraer la conclusión de que nuestras "suaves" y fáciles* transacciones y el *self* regulador que las realiza, se inician como una disposición biológica basada en la apreciación prístina de otras mentes, se ven luego reforzados y enriquecidos por las facultades de calibración que brinda el lenguaje, reciben un mapa en gran escala para guiar su funcionamiento que les proporciona la cultura en la que se producen las transacciones, y terminan siendo un reflejo de la historia de esa cultura, pues la primera está contenida en las imágenes, las narraciones y las herramientas de la segunda.

A la luz de lo expuesto, convendría reexaminar los principios de la posición clásica sobre el egocentrismo con la que comenzamos:

*Perspectiva egocéntrica*: Michael Scaife y yo descubrimos, como mencioné al pasar, que antes de cumplir el primer año de vida, los niños normales habitualmente siguen la línea de la mirada de otro para ver qué está mirando ese otro, y cuando no encuentran nada en esa dirección, vuelven a mirarlo para observar nuevamente la dirección de su mirada. A esa edad los niños no pueden realizar ninguna de las tareas piagetianas clásicas que indican que han superado el egocentrismo. *Este descubrimiento me hizo considerar muy seriamente* las propuestas de Katherine Nelson y Margaret Donaldson,[26, 27, 28] según las cuales, cuando el niño comprende la estructura de los sucesos en los que participa, no es tan diferente de un adulto. *Simplemente no tiene una colección tan grande* de guiones y escenarios e incluso esquemas como la que poseen los adultos. Además, el dominio que alcanzan los niños de las formas deícticas sugiere que el egocentrismo en sí no es el problema. Cuando el niño no puede *captar la estructu-*

[25] Véase una reseña de estudios sobre la rectificación en el lenguaje infantil, en Eve Clark, "Awareness of language: Some Evidence from What Children Say and Do", en A. Sinclair, R. J. Jarvella y W. J. M. Levelt (comps.), *The Child's Conception of Language*, Berlín y Nueva York, Springer-Verlag, 1978. Véase un ejemplo especialmente notable de rectificación temprana en el capítulo de Mary Louise Kaisermann y Klaus Foppa en Werner Deutsch (comp.), *The Child's Construction of Language*, Londres, Academic Press, 1981.

[26] Katherine Nelson y J. Grundel, "At Morning It's Lunchtime: A Scriptal View of Children's Dialogue", trabajo presentado en el Congreso sobre el Diálogo, el Desarrollo del Lenguaje y la Investigación Dialéctica, Universidad de Michigan, diciembre de 1977.

[27] Margaret Donaldson, *Children's Minds*, Nueva York, Norton, 1978.

[28] Michelle Rosaldo, *Knowledge and Passion*, Stanford, Stanford University Press, 1980.

ra de los acontecimientos es cuando adopta un marco egocéntrico. El problema no reside en la competencia sino en la ejecución. No se trata de que el niño no tenga la capacidad de adoptar la perspectiva de otro, sino que no puede hacerlo sin comprender la situación en la cual está actuando.

*Privacidad.* La idea del *self* "privado" independiente de una definición cultural es parte de la actitud mental inherente a nuestra concepción occidental del *self*. El carácter de lo "no dicho" y lo "inefable" y nuestras actitudes ante éstos son de una índole profundamente cultural. Los impulsos privados son definidos en cuanto tales por la cultura. Evidentemente, la división entre significados "públicos" y "privados" prescrita por una cultura dada señalan una notable diferencia en la manera en que las personas que pertenecen a esa cultura consideran estos significados. En nuestra cultura, por ejemplo, se crea un clima muy emocional a partir de esa distinción, y existe (por lo menos entre las personas que tienen determinado nivel de educación) un impulso a llevar lo privado al ámbito de lo público, ya sea a través de la confesión o del psicoanálisis. Para volver a los ilongotes de Rosaldo, las presiones son bastante diferentes para ellos, y también la división que hacen. La manera en que una cultura define la privacidad influye enormemente en la determinación de lo que la gente siente como privado, en el momento y en el modo de sentirlo, como ya hemos visto en las afirmaciones de Amélie Rorty sobre la personalidad en el Capítulo II.

*Conceptualismo sin mediación.* Por lo general, no construimos una realidad únicamente sobre la base de encuentros privados con modelos de estados naturales. Casi todos nuestros acercamientos al mundo están mediados por la negociación con otros. Es esta verdad la que da una fuerza tan extraordinaria a la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, a la que me referiré en el capítulo siguiente. Sabemos demasiado poco sobre el aprendizaje a partir de la experiencia secundaria, la interacción, los medios de comunicación masiva, incluso de los instructores.

*Tripartismo.* Espero que todo lo expuesto sirva para poner de relieve la pobreza que engendra una distinción demasiado estricta entre la cognición, el afecto y la acción, dejando a la cognición el lugar de última hermanastra. David Krech solía instar a que la gente "persiense": perciba, sienta y piense a la vez. Asimismo, la gente *actúa* dentro de las limitaciones de lo que "persiensa". *Podemos* abstraer cada una de esas funciones del todo unificado, pero si lo hacemos muy estrictamente perdemos de vista el hecho de que una de las funciones de la cultura es mantener las relacionadas y unidas en esas imágenes, relatos y demás cosas por el estilo que dan coherencia y pertinencia cultural a nuestra experiencia. Los guiones y relatos y las "cadenas de asociación libre" de los que hablaba Rosaldo constituyen matrices para las formas ortodoxas de fusionar las tres en modelos para orientar el *self*, maneras de ser un *self* en transacción. En el Capítulo VIII, sobre la relación entre el pensamiento y la emoción, retomaré este asunto con mayor detalle.

Por último, deseo relacionar brevemente lo que he dicho en este capítulo con los análisis de la narrativa efectuados en los capítulos de la Primera Parte. En la medida en que explicamos nuestras propias acciones y los sucesos humanos que ocurren a nuestro alrededor principalmente bajo la forma de una narración, re-

lato o drama, es concebible que nuestra sensibilidad a la narrativa proporcione el principal vínculo entre nuestra propia sensación del *self* y nuestra sensación de los demás en el mundo social que nos rodea. La moneda común puede ser provista por las formas de la narrativa que la cultura nos ofrece. Una vez más, podría decirse que la naturaleza imita al arte.

# V

# La inspiración de Vygotsky[1]

Solía hacerse una distinción medio en broma entre la psicología paleopavloviana y la psicología neopavloviana. Era en los últimos años de la década de 1950. Antes, sólo conocíamos la primera. Tal vez la otra no había nacido todavía. O quizá sucedía que lo que oíamos entonces de segunda mano sobre el último Pavlov lo hacía parecer *gagá*. El Pavlov *real* se refería a los reflejos condicionados, e, incluso, se lo denominaba "condicionamiento clásico" para distinguirlo de los conceptos posteriores del condicionamiento instrumental y funcional. La esencia de la idea era que un estímulo condicionado "sustituía" al viejo estímulo no condicionado, un timbre asociado al alimento produciría ahora la segregación de saliva que antes producía el alimento mismo. Creo que fue Edward Tolman quien por primera vez llamó a esos criterios de aprendizaje "teorías de conmutador"[2].

En cuanto a las ideas neopavlovianas, dejando a un lado los rumores sobre sus teorías *gagá* de la personalidad que llegaron a Occidente, empezaron a aparecer no tanto por sí mismas sino como justificaciones de otro trabajo ruso, en especial el de Vygotsky y su fiel discípulo, Luria. La frase que se oía (tomada de los últimos escritos de Pavlov) era "El Segundo Sistema de Señales": el mundo procesado por el lenguaje frente al mundo de los sentidos. Resultaba ambigua pero interesante. Empezamos a aprender más sobre esa cuestión cuando los rusos comenzaron a venir en masa a los congresos internacionales. Asistí a uno celebrado en Montreal en 1954. Había una nutrida delegación rusa. Sus ponencias empezaban por lo general con una genuflexión ante Pavlov, seguida abruptamente por interesantes estudios sobre la atención o la solución de problemas que parecían tener poco que ver con el paleopavlov que yo había leído.

Luego vino la clásica recepción rusa al finalizar la semana de reuniones, repleta del habitual vodka y el barril de caviar. Fue en esa recepción (y en una fiesta informal celebrada después en lo de Wilder Penfield) donde por primera vez oí hablar de la influencia de Vygotsky, de su trabajo sobre la función del lengua-

[1] Se publicó una versión anterior de este capítulo con el título de "Vygotsky: An Historical and Conceptual Perspective", en J. Wertsch, *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

[2] Edward Chace Tolman, "Cognitive Maps in Rats and Men", en Tolman, *Behavior and Psychological Man: Essays in Motivation and Learning*, Berkeley y Los Angeles, University of California Press, 1958.

je en el desarrollo, de la "zona de desarrollo próximo" y de la función del Segundo Sistema de Señales en todo esto. Este Sistema, el mundo codificado por el lenguaje, representaba la naturaleza transformada por la historia y la cultura. En realidad, Pavlov había hecho poco con esta idea. Vygotsky era el que había trabajado con ella, y también su círculo de brillantes discípulos.[3] La obra de Vygotsky, me enteré esa noche, circulaba ampliamente en Rusia, aunque estaba prohibida oficialmente. El Segundo Sistema de Señales era el instrumento marxista perfecto para saltar por encima del viejo Pavlov, pero manteniendo aún una actitud de gran respeto por él como si fuese un ícono. Iba a ser el medio por el cual Vygotsky sería puesto nuevamente en circulación, después de *haber caído en* desgracia por ahondar demasiado en las diferencias culturales de la inteligencia en estudios anteriores sobre los agricultores de las granjas colectivas de Uzbeki y Khirghistan.

La principal premisa de la formulación de Vygotsky (marxista en su opinión, aunque *avanzada para su tiempo y sin duda mirada con sospechas* por parte de los ideólogos oficiales entonces en el poder) era que el hombre estaba sujeto al juego dialéctico entre la naturaleza y la historia, entre sus cualidades como criatura de la biología y como producto de la cultura humana. Corría el riesgo de que se la rotulara de "idealismo burgués", porque se le daba a la actividad *mental un lugar peligrosamente predominante en el sistema*. Sin embargo, como ha señalado Bauer en su libro sobre esa época, era una corrección necesaria para el determinismo ambiental pasivo del primer Pavlov. Ese criterio se adecuaba sólo a las víctimas de un viejo ambiente que podía ser culpado por los viejos problemas. Ahora la Unión Soviética estaba construyendo un nuevo ambiente, *que estaba conformado por Planes*. Esto requería un pensamiento, un pensamiento que pudiera erigirse por encima de las circunstancias que el Estado había heredado del pasado.[4]

El libro *Thought and Language* de Vygotsky fue publicado por primera vez en Rusia en 1934, poco después de su muerte provocada por una tuberculosis, cuando tenía treinta y ocho años. Las autoridades lo encontraron demasiado mental, demasiado idealista. O tal vez fue víctima de la paranoia y el antisemitismo de las purgas estalinistas. Fue suprimido en 1936. Como Luria y Leontsev dijeron del libro dos décadas después: "La primera y la más importante de las tareas de esa época (los últimos años de las décadas de 1920 y 1930, cuando arreciaba la 'batalla por la toma de conciencia') consistía en liberarse, por una pur-

[3] Hay sólo dos obras importantes de Lev Vygotsky en inglés. Una es *Thought and Language*, Cambridge, Mass, M.I.T. Press, 1962; la otra es *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, compilada por M. Cole, S. S. Scribner, V. John-Steiner y E. Souberman, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1978. En la actualidad se encuentra en preparación una traducción completa de sus trabajos bajo la supervisión de Robert Rieber y un comité de estudiosos de Vygotsky. Por último, una importante fuente de material sobre las ideas de Vygotsky se encuentra en James Wertsche (comp.) *Culture, Communication and Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

[4] Raymond Bauer, *The New Man in Soviet Psychology*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1952.

te, del vulgar conductismo y, por la otra, del enfoque subjetivo de los fenómenos mentales según el cual son condiciones subjetivas exclusivamente internas que sólo pueden investigarse introspectivamente".[3] El libro pudo aparecer sin trabas en Rusia después de veinte años. Fue reeditado en 1956, el mismo año en el que los historiadores de la ciencia sitúan el "nacimiento" de la Revolución Cognitiva. Algo estaba alterando el clima intelectual, algo que Vygotsky había ayudado a fomentar.

El libro de Vygotsky se publicó finalmente en inglés en 1962. Se me pidió que escribiese una introducción. Para entonces yo había aprendido bastante sobre Vygotsky con Alexander Romanovich Luria, con quien habíamos llegado a ser íntimos amigos, de modo que acepté con beneplácito este nuevo incentivo para estudiarlo más. Leí la traducción a medida que se hacía con meticuloso cuidado y con un asombro creciente. Porque Vygotsky era simplemente un genio. Empero, era una especie escurridiza de genio. A diferencia de Piaget, por ejemplo, no había nada de glacial o imponente en la corriente de su pensamiento o en su desarrollo. En cambio, era como el último Wittgenstein: a veces aforístico, a veces esquemático, elocuente en sus iluminaciones.

Para empezar, me gustó su instrumentalismo, su manera de interpretar el pensamiento y el lenguaje como instrumentos para la planificación y la ejecución de la acción. O, como ha dicho en un ensayo de la primera época: "Los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda del lenguaje, así como también de los ojos y las manos. Esta unidad de la percepción, el lenguaje y la acción, que en definitiva produce la internalización del campo visual, constituye la materia central de cualquier estudio sobre el origen de formas de conducta únicamente humanas (*Mind in Society*). El lenguaje es (en el sentido de Vygotsky y en el de Dewey) una manera de ordenar nuestros propios pensamientos sobre las cosas. El pensamiento es un modo de organizar la percepción y la acción. Pero todos estos elementos, cada uno a su manera, también representan las herramientas y mecanismos existentes en la cultura para usar en la ejecución de la acción. Veamos el epígrafe de Francis Bacon con el cual comienza Vygotsky *Thought and Language*: "*Nec manus, nisi mentis, sibi permissus, multum valent, instrumentis et auxilibus res perficitur*". Pero qué epígrafe curioso: ni la mano ni la mente solas, libradas a sí mismas, valen mucho. ¿Y cuáles son estos mecanismos de prótesis que las perfeccionan (si se me permite dar una versión moderna de "*instrumentis et auxilibus*")?

Bien, entre otras cosas, la sociedad proporciona un equipo de conceptos e ideas y teorías que nos permiten ascender a estratos mentales superiores. "Los nuevos conceptos superiores transforman a su vez el significado de los inferiores. El adolescente que ha dominado los conceptos algebraicos ha ganado una posición ventajosa desde la cual ve los conceptos aritméticos desde una perspectiva más amplia" (*Thought and Language*). Brindan un medio para volver sobre nuestros pensamientos, para verlos desde otro enfoque. Desde luego, se trata de la mente reflejándose en sí misma. No es de sorprender, dada la crítica e inter-

[3] A. N. Leontiev y A. R. Luria, "The Psychological Ideas of L. S. Vygotsky", en B. B. Wolman (comp.), *Historical Roots of Contemporary Psychology*, Nueva York, Harper y Row, 1968.

pretación marxista *lumpen* y pedestre de esos días, que Vygotsky fuese prohibido durante veinte años. La conciencia cumple una vasta función, la conciencia armada con conceptos y con el lenguaje para formarlos y transformarlos.

Sobre la conciencia dice Vygotsky: "La conciencia y el control aparecen tan sólo en una etapa tardía del desarrollo de una función, después de haber sido usados y practicados inconsciente y espontáneamente. Para poder someter una función al control intelectual, primero debemos poseerlo" (*ibídem*). Esto sugiere que antes del desarrollo del control consciente, autodirigido, la acción es, digamos, una respuesta más directa o menos mediata al mundo. La toma de conciencia o la *reflexión* es una manera de evitar que la mente dispare desde la cadera (si se me permite esta metáfora mixta). Todo eso es suficientemente familiar como una forma de inhibición consciente. ¿Pero qué se puede decir de los instrumentos por medio de los cuales la mente ahora se aferra a un "estrato superior"?

He aquí la médula del asunto, el punto en el cual Vygotsky concentra sus nuevas ideas sobre la ahora famosa Zona de Desarrollo Próxima (de aquí en adelante la *ZDP*). Es una explicación de cómo el más competente ayuda al joven y al menos competente a alcanzar este estrato más alto, desde el cual podrá reflexionar sobre la índole de las cosas con un mayor nivel de abstracción. Para usar sus palabras, la *ZDP* es la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la solución independiente de los problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la solución de los problemas con la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces" (*Mind in Society*). "El aprendizaje humano", dice, "presupone un carácter social específico y un proceso por el cual los niños ingresan en la vida intelectual de quienes los rodean" (*ibídem*). Y luego: "Así, la idea de una zona de desarrollo próxima nos permite proponer una nueva fórmula, es decir, que el único 'buen aprendizaje' es aquel que se adelanta al desarrollo" (*ibídem*).

Empero, parece haber una contradicción. Por una parte, la conciencia y el control pueden llegar sólo *después* de que el niño ha dominado bien y espontáneamente una función. De modo que ¿cómo podría lograrse este "buen aprendizaje" antes del desarrollo espontáneo puesto que, por así decir, la reacción no elaborada del niño ante una tarea sería inevitablemente inconsciente e irreflexiva? ¿Cómo puede el adulto competente "prestarle" una conciencia al niño que no "tiene" una conciencia propia? ¿Qué es lo que hace posible esta implantación de una conciencia sustituta en el niño por parte de su instructor adulto? Es como si hubiese una especie de andamiaje que el instructor erige para el alumno. ¿Pero cómo?

En ninguno de los escritos de Vygotsky aparece ninguna expresión concreta sobre lo que quiere decir con ese andamiaje. Pero creo que puedo reconstruir sus intenciones a partir de dos fuentes, una de ellas filosófico-histórica y perteneciente al propio Vygotsky, la otra proviene de una investigación sobre ese "andamiaje" que realicé yo mismo, para entender mejor el significado de este intrigante concepto.

Desde el punto de vista filosófico, hay un tema oculto en el informe de Vygotsky que es necesario hacer explícito. El creía que la "modernización" del campesino mediante la mecanización y la colectivización podía describirse de la misma manera en que se describe el crecimiento del niño desde el pensamien-

to precientífico hasta el científico. En ambos había una fusión creativa de la acción colectiva y la conciencia; una idea confusa que, creo, se aclarará enseguida. Para él esa "fusión" era fundamental para la división humana del trabajo. Pensaba que la transmisión de la mente a través de la historia es efectuada por participaciones mentales sucesivas que aseguran la transmisión de las ideas de los más adelantados o capaces a los menos. Y el medio en el que se produce la transmisión es el lenguaje y sus productos: la alfabetización, la ciencia, la tecnología, la literatura. Recuérdese que cuando Vygotsky fue a Uzbekistan y Khirgizia a hacer sus estudios sobre el cambio de la mentalidad campesina, la alfabetización constituía un tema candente. La escritura y la lectura no sólo eran prácticamente deseables. Iban a "modernizar" la mente. Y había incluso una escuela de pintores simbolistas rusos (vívidamente descritos y bien ilustrados en el libro de Robert Hughes sobre la tradición modernista[4]) que iba a convertir la conciencia con nuevas técnicas de diseño gráfico. La idea general estaba muy difundida entre los teóricos de la literatura y los lingüistas de ese momento; los poetas formalistas y hombres como Bakhtin y Jakobson y Troubetzkoy, a quienes Vygotsky conocía personalmente o admiraba.[5] Había escrito, después de todo, un libro sobre la psicología del arte que se concentraba principalmente en la literatura. El lenguaje, ya sea en el arte o en la ciencia, proyectaba nuestras vidas en la historia. No obstante, al mismo tiempo podía proyectarnos más allá de la historia.

Ahora bien, todo eso es muy importante y, como me comentó una vez Roman Jakobson, es más ruso que socialista, más literario que lingüístico, más filosófico que psicológico. En realidad, procede del mismo molde que la idea de Jakobson, cuando era joven, de crear conciencia mediante mecanismos literarios que volvieran a hacer que el mundo fuese extraño; un hito de su poética que se examinó en un capítulo anterior. Empero, creo que debe darse una traducción psicológica a esa original intuición. De modo que me remitiré a la investigación empírica que nos puede ayudar a lograrlo.

En primer lugar, los estudios sobre la instrucción y las razones de su eficacia. Hasta muy recientemente, había muy pocos estudios sobre este tema, por el motivo que mencioné en el capítulo anterior: el niño fue estudiado como un agente solitario que conquista al mundo por su cuenta. Hace algunos años, David Wood, Gail Ross y yo decidimos estudiar qué sucede realmente en la relación instructor-alumno cuando una de las partes, en posesión del conocimiento, trata de transmitírselo a la otra, que no lo posee.[6] La tarea que elegimos (porque nos permitía observar lo que hacía el niño) fue la de enseñar a los niños a construir

[4] Robert Hughes, *The Shock of the New*, Nueva York, Knopf, 1981, véase especialmente en las págs. 81-97 la información sobre los pintores, diseñadores y "políticos culturales" revolucionarios rusos de vanguardia.

[5] Véase especialmente M. M. Bakhtin, *The Dialogic Imagination*, Michael Holquist (comp.), Austin, University of Texas Press, 1981. Hay un libro anterior de Bakhtin en el que hay antecedentes ideológicos publicados con su nombre real V. N. Volosinov, *Marxism and the Philosophy of Language*, Nueva York y Londres, Seminar Press, 1973. Véase también Tzvetan Todorov, *Mikhail Bakhtin. The Dialogical Principle*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1984.

[6] David Wood, Jerome Bruner y Gail Ross, "The Role of Tutoring in Problem-Solving", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 1976, págs. 89-100.

una pirámide con un juego de bloques de madera. La instructora, la doctora Ross, no sólo era conocedora de los niños sino que además estaba auténticamente interesada en lo que hacían y en la manera de poder ayudarlos. Este aspecto era importante, pero podemos pasarlo por alto aquí y retomarlo en un capítulo posterior sobre la relación del pensamiento y la emoción. Todo lo que hay que decir ahora es que ella transformó la tarea en un juego y la captó en una narrativa que le dio continuidad.

Lo que emergió, supongo, fue bastante obvio. La doctora Ross fue realmente una "conciencia para dos" para los niños de tres y cinco años a los que instruía, y de muchas maneras. Para empezar, era ella la que controlaba el centro de atención. Era ella quien, con una presentación lenta y a menudo dramatizada, demostraba que la tarea era posible. Era ella la que tenía el monopolio de lo que iba a suceder. Ella mantenía las partes de la tarea en las que trabajaba el niño en un nivel de complejidad y magnitud adecuado a las facultades de éste. Presentaba las cosas de una manera que el niño podía descubrir una solución y realizarla luego, aun cuando no pudiera hacerla por su cuenta ni seguir la solución cuando sólo se le decía cómo hacerla. En este sentido, aprovechó la "zona" que existe entre lo que las personas pueden descubrir o comprender cuando se les presenta algo frente a ellas y lo que pueden generar por su propia cuenta, y ésa es la Zona de Desarrollo Próxima o *ZDP*. En general, la instructora hacía lo que el niño no podía hacer. Por lo demás, presentaba las cosas de modo que el niño pudiera hacer *con* ella lo que simplemente no podía hacer *sin* ella. Y a medida que avanzaba el proceso de instrucción, el niño iba asumiendo partes de la tarea que al principio no podía hacer pero que, al dominarlas, llegó a ser capaz de ejecutar bajo su propio control. Y la doctora Ross se las cedió con alegría. (Resulta interesante observar que, cuando años más tarde se repitió el experimento empleando niños mayores como instructores de los niños más pequeños, no se registraron las diferencias esperadas, salvo en un aspecto fundamental: los jóvenes instructores no cedían partes de la tarea cuando los más pequeños lograban dominarla.)[9]

Evidentemente, no todos son genios para actuar como "una conciencia sustituta" para los demás. Empero, un trabajo de David Wood sobre la instrucción señala seguramente que se trata de una habilidad que puede aprenderse. Un descubrimiento final, bastante lamentable, procedente de otro estudio, me hace pensar que incluso puede haber pequeñas microculturas, a veces tan pequeñas como una familia o una pareja humana, que fomenten o destruyan esa "habilidad". La psicóloga inglesa Barbara Tizard explica un estudio en el que trató de hacer una correlación entre las preguntas "interesantes" de los niños y las "buenas" respuestas de los padres.[10] El lamentable descubrimiento es que cuanto mayor es la probabilidad de que los padres den buenas respuestas, tanto mayor es la proba-

[9] Sobre la incapacidad o la renuencia de los jóvenes "instructores" para devolver la tarea a sus "alumnos" más pequeños, véase Joan McLane, "Dyadic Problem Solving: A Comparison of Child-Child and Mother-Child Interaction", disertación doctoral, Northwestern University, 1981.

[10] Barbara Tizard, M. Hughes, H. Carmichael y G. Pinkerton "Children's Questions and Adults' Answers", trabajo presentado en la Sección II de la Asociación Británica para el Progreso de la Ciencia, Salford, Inglaterra, 1981.

bilidad de que los niños hagan preguntas interesantes. Pero, por otra parte, dada la índole de las correlaciones, el descubrimiento puede enunciarse a la inversa: cuanto mayor es la probabilidad de que los niños formulen preguntas interesantes, tanto mayor es la probabilidad de que los padres les den buenas respuestas. De modo que, si bien pueden decirse cosas específicas sobre el "préstamo de conciencia" de los más capaces a los menos capaces, lo que está en juego es seguramente no sólo un simple acto de la voluntad sino también una transacción negociable.

Vygotsky mismo observa que la adquisición del lenguaje proporciona el caso paradigmático de lo que él plantea, pues está en la naturaleza de las cosas que el aspirante a hablante "tome en préstamo" el conocimiento y la conciencia del instructor para incorporar el lenguaje. Y hay dos observaciones que dan una elocuente precisión a este punto. La primera tiene que ver con los estudios sobre la adquisición del lenguaje que hice en Oxford. Esos estudios revelan una regularidad durable en la interacción madre-niño durante el proceso de adquisición del lenguaje. Es la madre la que establece pequeños "formatos" o rituales en los cuales se usa el lenguaje: ejercicios de "lectura" con libros ilustrados, pequeños juegos, etcétera. La madre desempeña su parte con una regularidad asombrosa. Cuando se trata de la lectura, por ejemplo, formula sus preguntas en una secuencia regular: 1) Vocativo, 2) Pregunta, 3) Rótulo, 4) Confirmación. O bien: 1) ¡Mira Ricardo! 2) ¿Qué es esto? 3) Es un pescadito. 4) Muy bien. Esta secuencia proporciona un andamiaje para la referencia de la "enseñanza". Al comienzo, el bebé tal vez entienda poco. Su respuesta a la pregunta puede luego desarrollarse y tomar la forma de un balbuceo. Y una vez que sucede esto, la madre en adelante insistirá en obtener *alguna* respuesta en esa ranura del andamiaje. Una vez que el niño modifica su balbuceo e introduce una vocalización de la extensión de una palabra, ella volverá a elevar la exigencia y no aceptará el balbuceo, sino sólo la versión más breve. Con el tiempo, cuando se haya adquirido el nombre de un referente, ella pasará a realizar un juego en el cual lo nuevo y lo dado deben ser separados. Mientras que antes la pregunta "¿Qué es eso?" se pronunciaba con una entonación terminal ascendente, ahora recibe una entonación terminal descendente, como para indicar que ella sabe que el niño conoce la respuesta. A lo cual el niño responde naturalmente con una nueva muestra de timidez. Y poco después, la madre vuelve a elevar la exigencia: "¿Qué está haciendo el pescadito?" con una entonación terminal ascendente otra vez al llevarlo nuevamente a la *ZDP*, en este caso para que aprenda la predicación. Ella permanece siempre en el límite creciente de la competencia del niño."[11][12]

Roger Brown ante estas observaciones, planteó cómo podría ser que al transmitir un lenguaje las madres hablasen invariablemente justo en el nivel de com-

[11] Jerome Bruner, *Child's Talk*, Nueva York, Norton, 1983.

[12] Anat Ninio y Jerome Bruner, "The Achievement and Antecedents of Labeling", *Journal of Child Language*, 5, 1978, págs. 1-15.

[13] Roger Brown, "Introduction", en Catherin Snow y Charles Ferguson (comp.), *Talking to Children: Language Input and Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977.

plejidad que el niño ya puede entender. ¿Qué puede el niño aprender de eso? La respuesta de Brown es que se le da al niño la oportunidad de dominar significados en nuevos contextos, comprender mejor qué es un lenguaje y para qué sirve. Vygotsky habría dicho, si hubiera conocido esta regularidad, que la madre estaba dando al niño la oportunidad, de alcanzar su propia conciencia, que hasta ese momento él estaba utilizando la de ella como apoyo para superar su lenguaje infantil.

En mi propio trabajo, llegué a la conclusión de que cualquier Mecanismo de Adquisición del Lenguaje, MAL, que ayude a los miembros de nuestra especie a incorporar el lenguaje no tendría la posibilidad de lograrlo si no existiese un Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje, SAAL, *proporcionado por el* mundo social, que se combine con el MAL de una manera regular. Es el SAAL lo que ayuda al niño a atravesar la Zona de Desarrollo Próximo para llegar al control pleno y consciente del uso del lenguaje.

Cuando pienso que hay enormes diferencias entre la manera en que se adquiere el lenguaje y las maneras en que se adquieren otras formas de conocimiento y habilidades, coincido con Vygotsky en que hay por lo menos un paralelismo profundo en todas las formas de adquisición del conocimiento, precisamente en la Zona de Desarrollo Próximo y los procedimientos para ayudar al que aprende a entrar y avanzar en ella. Fue el genio de Vygotsky el que descubrió la importancia de la adquisición del lenguaje como un proceso análogo, y creo que llegó a este descubrimiento por su profunda convicción de que en el lenguaje y sus formas de uso —desde la narrativa hasta el álgebra y el cálculo proposicional— *se refleja nuestra historia.* Fue asimismo su genio el que descubrió la manera en la cual esos "posibles modos" para atravesar la ZDP se institucionalizaron históricamente: ya sea en las escuelas, en el trabajo de las granjas colectivas mecanizadas, a través de películas y cuentos folklóricos y la ficción, o a través de la ciencia.

Por último, me parece una ironía que se protegiese a Vygotsky del dogmatismo intelectual soviético poniéndolo bajo la sombrilla del Segundo Sistema de Señales de Pavlov. El marxismo siempre ha tenido dificultades con su Principio de Espontaneidad, principio que explica la creatividad y la capacidad generatriz de los asuntos humanos más allá del determinismo histórico. La psicología ha tenido el mismo tipo de dificultad, quizá originada en una preferencia dogmática por el determinismo. Vygotsky luchó mucho (porque era fiel a la teoría marxista) para lograr un medio de cerrar la brecha existente entre el determinismo histórico y el juego de la conciencia. Adoptó una psicología que tenía que dar cabida a los estudios históricos sobre la formación de la mente así como también a los estudios de observación y laboratorio sobre los detalles del funcionamiento mental. Nunca fue paralizado por el sistema teórico en el cual se había situado y, probablemente, padeció en consecuencia. Al volver a examinar su trabajo después de muchos años de haber sido inspirado por él, creo que Vygotsky ofrece el estímulo todavía necesario para encontrar la manera de comprender al hombre como producto de *la cultura y de la naturaleza a la vez.*

# VI

# La realidad psicológica

Hace algunos años, un íntimo amigo y colega publicó un artículo sobre la realidad psicológica de la gramática. En realidad, no era sobre la gramática en general, sino sobre una clase particular de gramática: la entonces versión "estándar" de la Gramática Generativa Transformacional. Su objetivo era demostrar que la GGT, como se denominaba, no sólo brindaba al gramático un método para describir la estructura y las reglas de construcción de una oración como producto lingüístico, sino que además le proporcionaba al psicólogo una descripción, por así decir, del funcionamiento de los procesos mentales que tienen lugar en el hablante para producir —o comprender— una oración. Se trataba de una afirmación audaz, que suscitó una tempestad de planteos filosóficos, muchos de ellos aparentemente irresolubles.

Su estrategia era interesante. Si se pudiese demostrar, por ejemplo, que la información es procesada dentro de las unidades prescritas por la gramática, o que cada una de las transformaciones gramaticales optativas —por la cual la oración se ve modificada en su estructura básica y pasa a ser pasiva o negativa o interrogativa— necesita un tiempo finito más prolongado para ser comprendida que una oración básica sin las transformaciones, etcétera, se demostraría que las categorías gramaticales tienen algún tipo de "realidad psicológica". Al final (es decir, cuando se contó con más pruebas), "fracasó", porque *no* se dio el caso de que la GGT por sí misma fuese suficiente para dar una descripción de los procesos mentales de un hablante o un oyente. Porque la GGT era entonces (y, en general, sigue siendo) una descripción formal de la sintaxis, y el lenguaje (tanto lingüística como psicológicamente) entraña mucho más que una estructura formal de reglas sintácticas. Sabemos por capítulos anteriores que el contexto es fundamental para decodificar un enunciado, como sucede en el caso de las formas deícticas como *aquí* y *allí*. Sabemos además que, dado el carácter de los actos de habla, la locución contenida en un enunciado (aunque debe ser analizada gramaticalmente para ser comprendida) no es todo lo que un oyente atento descubre en una oración.

Empero, aunque ahora se considera que el intento de mi amigo fracasó (sobre todo él lo considera así), debe estimarse que fue un intento brillante, en realidad, fructífero. El fracaso no residió en su planteo sino en el modelo de lenguaje cuya realidad psicológica decidió comprobar. Sus afirmaciones fueron exageradas, no la índole del proyecto de George Miller (porque corresponde también

que nombre a su autor)[1]. Lo que en realidad estaba tratando de hacer era establecer la validez de las descripciones lingüísticas en el ámbito de lo psicológico. O, para decirlo más directa, y controvertidamente, afirmaba la utilidad de la psicolingüística como proyecto, sosteniendo que no se puede tener una psicología que proponga "explicar" el lenguaje que no tome en cuenta a la vez las distinciones lingüísticas, o tal vez, una lingüística que no *preste atención a la manera en que* manejan el lenguaje los hablantes y los oyentes, los lectores y los escritores. (Esta última afirmación es mucho más discutible, porque no existe una razón a priori para suponer que una descripción formal del lenguaje debe ser conocida o conocible para los hablantes a fin de que resulte útil como dato científico, como Carol Feldman y Stephen Toulmin han sostenido en su monografía "Logic and the Theory of Mind".)[2] La afirmación primera —que la psicología *puede* dar una explicación del lenguaje sin contener un conocimiento lingüístico— se había difundido demasiado y merecía que se la atacase. De lo contrario, no nos liberaríamos *nunca* de la explicación que da San Agustín de la adquisición del lenguaje en el niño, "imitación con asociación", o de la que ofrece B. F. Skinner, del condicionamiento funcional.

Si hoy quisiéramos abogar por la "realidad psicológica" de las estructuras lingüísticas (y todavía hace falta hacerlo, a pesar del enorme y lujurioso crecimiento de la psicolingüística en las tres últimas décadas, este cometido no diferiría tanto en su espíritu de ese primer intento de establecer la realidad de la gramática. La diferencia residiría en el *alcance* de lo que deseáramos tomar en cuenta en el carácter del lenguaje como fenómeno. Evidentemente, el esfuerzo no se limitaría a demostrar la realidad "psicológica" de las reglas de sintaxis o fonología o semántica, aunque sería la mayor de las tonterías excluirlas de la explicación definitiva. Porque es propio del lenguaje, como ya he observado brevemente, que esté regido por el principio de la "dualidad de funcionamiento" o, más simplemente, por reglas jerárquicas. Para ser más específico, los rasgos distintivos del sistema de sonidos que *constituye un lenguaje están determinados por* el conjunto limitado de fonemas empleados en la construcción de la unidad superior siguiente, los morfemas. Y la morfología está determinada por los usos a los cuales se aplican los morfemas para formar lexemas o palabras. Las palabras, a su vez, son describibles formalmente por las funciones que realizan en las oraciones. Las oraciones, a su vez, adquieren su significación a partir del discurso en el que están incluidas. El discurso está regido por las intenciones comunicativas de los hablantes. Estas, desde luego, están regidas por las necesidades transaccionales de la cultura. Y en el proceso, hay nuevos determinantes de la *forma que funcionan de esa misma manera dualista*. Comenté en un capítulo anterior, por ejemplo, la importancia del *género* para determinar cómo debe interpretarse el discurso. Esta interdependencia jerárquica se aplica incluso a productos lingüísticos de mayor escala, por ejemplo los cuentos folklóricos, que ya hemos

[1] George Miller, "The Psycholinguists", *Encounter*, 23, nº 1, julio de 1964.

[2] Carol Feldman y Stephen Toulmin, "Logic and the Theory of Mind", en *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1976.

visto al examinar el análisis de los "personajes" como funciones de la trama de Vladimir Propp.

• • •

Lo que deseo hacer en este capítulo es considerar la "realidad psicológica" de algunas de las distinciones lingüísticas que se han examinado en capítulos anteriores. Sin duda, he tratado de plantear esa realidad *en passant*, pero convendría que me detuviese aquí para realizar un análisis más detallado. Y dado el principio de "dualidad", la relación jerárquica del lenguaje, debo empezar dando una nueva mirada a los diferentes criterios por los cuales puede afirmarse que el lenguaje es un fenómeno.

La manera tradicional de empezar una investigación de este tipo es referirse a los tres aspectos tradicionales del lenguaje. El primero, el sintáctico, se basa en el criterio de la construcción correcta, o de la conformidad con las reglas gramaticales que se presupone rigen el lenguaje. A fin de evaluar la construcción correcta, no es muy importante determinar si la gramática que usa el científico es psicológicamente *real*: las gramáticas que prescriben la corrección de las formas pueden ser todo lo abstractas e irreales que sea necesario, según lo que se esté tratando de hacer. Una "buena gramática" (es decir, una buena gramática generativa) es aquella que genera todas las oraciones admisibles de un lenguaje y ninguna de las no admisibles.

El segundo aspecto que proporciona criterios para evaluar los fenómenos del lenguaje es el significado. En este punto la tarea se hace más difícil, porque requiere una teoría sobre el sentido y sobre el referente, y no hay nada que equivalga en este ámbito a las descripciones precisas con las que se juzga la corrección de la forma. Se puede, desde luego, establecer definitivamente si es correcta la expresión "Las verdes ideas sin color duermen furiosamente", pero no se puede decir nada tan definitivo sobre el significado de la expresión. Lo que se *puede* hacer es especificar diversos procedimientos para asignarle significado a la frase. Pero entonces uno se ve atrapado en puntos de vista opuestos; teorías verificacionistas del significado, teorías de correspondencia, teorías de la congruencia, todas las cuales son parciales. O bien se puede recurrir a un diccionario y buscar todas las palabras que constituyen el enunciado como el filósofo de C. K. Ogden quien, al no encontrar en la enciclopedia el artículo "metafísica china", buscó "China" y "metafísica". O bien se puede dejar, digamos, que la mente viaje por los tropos metafóricos, en cuyo caso sin duda se terminará por asignar a la frase algunos significados interesantes. Por ejemplo, en "Las verdes ideas impotentes duermen furiosamente", se puede leer: "Rechazadas, las teorías que alguna vez fueron promisorias, yacen enojadas en la conciencia". O bien, "Noam Chomsky en sus días de ensalada". O, como hicimos en el Capítulo II, se puede investigar si una expresión desencadena muchos significados alternativos y con ello hace reflexionar. Hay muchas maneras interesantes de abordar el significado, muchas de ellas vividamente ilustradas en un grueso volumen escrito por

George Miller y Phillip Johnson-Laird, *Language and Perception*,[3] y en los dos tomos de la *Semántica* de John Lyons.[4] Pero al final quedan algunos interrogantes sin respuesta, por ejemplo, ¿a qué unidad debe asignarse un significado: a la palabra, la oración, el acto de habla, el discurso, el juego lingüístico wittgensteniano?

Esto último nos lleva directamente al tercer criterio: el pragmático. Se piensa que tiene que ver con el *uso*. Tradicionalmente (en *Signs, Language and Behavior* de Charles Morris,[5] donde las distinciones entre la sintaxis, la semántica y la pragmática estaban congeladas en una unidad lingüística), se creía que la pragmática se ocupaba del uso que las personas hacen del lenguaje, y no de su estructura sintáctica ni de su aspecto semántico. Esto, supuestamente, incluía una abigarrada serie de cosas como, por ejemplo, la retórica, la propaganda, tal vez la poética. Desde luego, es ingenuo (incluso en los años 40, cuando Morris publicó su libro) pensar que el significado es independiente de los usos que un hablante da a su lenguaje (como en los actos de habla modernos) o de la interpretación psíquica que el oyente imprime al mensaje al cual le asigna un significado. Para Morris, la pragmática era algo "agregado" a la semántica y la sintaxis, algo que sin embargo no modificaba los otros dos ámbitos.

Desde el principio, creo, ha estado claro que abordar el lenguaje separadamente "a la luz" de la construcción correcta, el significado y el uso era más una conveniencia pedagógica que un acto intelectual genuino. Y las razones de por qué esto es así pueden arrojar alguna luz sobre nuestra búsqueda de la "realidad psicológica" del lenguaje y de los fenómenos transmitidos por éste.

Veamos primero la cuestión de la autonomía de la sintaxis. Están, como sabemos, los que sostienen que las reglas sintácticas del lenguaje derivan de necesidades semánticas iniciales. Uno de ellos, Charles Fillmore[6] ha sostenido que los humanos comprendieron primero los argumentos de la acción, de lo cual se derivó una gramática de casos para representar no sólo la ACCION sino también sus argumentos, AGENTE, OBJETO, RECEPTOR, INSTRUMENTO, LOCACION, etcétera. Con el tiempo los casos se incorporan en clases gramaticales de una índole más abstracta y se les asignan privilegios de frecuencia en las oraciones, etcétera. Este es un argumento difícil de sostener desde el punto de vista lógico (porque no explica ciertas distinciones gramaticales evidentes) e imposible de probar históricamente. Empero, es atractivo como explicación de la *adquisición* del lenguaje en el niño pequeño y ha influido mucho en la descripción fundamental de Roger Brown.[7]

[3] George Miller y Phillip Johnson Laird, *Language and Perception*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1977.

[4] John Lyons, *Semantics*, vols. 1 y 2, Cambridge, Cambridge University Press, 1977.

[5] Charles Morris, *Signs, Language and Behavior*, Nueva York, Prentice-Hall, 1946.

[6] Charles Fillmore, "The Case for Case", en E. Bach y R. T. Harmas (comp.), *Universals in Linguistic Theory*, Nueva York, Holt, Rinehart y Winston, 1968.

[7] Roger Brown, *A First Language: The Early Stages*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1973.

Según otro punto de vista (originado en el Círculo de Praga),[8] la gramática deriva no tanto de nuestro conocimiento abstracto de la acción y sus argumentos, sino del discurso. El sujeto y el predicado, por ejemplo, derivan del tema y el comentario, siendo el tema lo que es dado y compartido en el discurso de los hablantes y el comentario, lo que se agrega como nuevo. Algunos, como Ulric Neisser,[9] han llegado a afirmar que la distinción dado-nuevo, marcado-no marcado, que es universal en el lenguaje, puede derivar del fenómenos figura-fondo de la percepción, siendo lo dado el fondo y la figura, lo nuevo. También en este caso, apenas sirve a los fines de la investigación intelectual rechazar inmediatamente la idea de que la sintaxis (instrumento del significado y el discurso) es independiente de la pragmática ya sea en su origen o en su función.

Así como la sintaxis depende de la semántica y la pragmática, la semántica misma depende del uso que se le dé a un enunciado. En realidad, se *pueden* "buscar" palabras, aunque no oraciones, en los diccionarios y encontrar lo que quieren decir. O bien analizar el significado por sus componentes, como, por ejemplo, *asesinar* equivale a *hacer morir*, y *soltero* está constituido por *no casado* y *masculino*. Pero como señaló hace mucho tiempo H. P. Grice,[10] hay dos clases de significados: un significado atemporal y un significado ocasional, el significado de la locución en sí y el significado que se le dio en la situación en la que la locución fue emitida.[11] Los diccionarios y el análisis de los componentes nos darán el primero, pero no el segundo. ¿Cuál *es* el significado de una locución en sí? Los filósofos y los linguistas tienden a considerar que el enunciado es una proposición y no un acto de habla dirigido por una intención comunicativa especializada. ¿Pero no es el resultado simplemente otro tipo de significación ocasional?

Tomemos el caso límite: hablar o no hablar en una ocasión determinada. En casi todos los casos posibles del diálogo, el silencio es interpretable, tiene un significado. Asimismo, lo que uno decide incluir u omitir en un enunciado. El lingüista francés Oswald Ducrot ha formulado la afirmación intuitiva, en su libro *Dire et ne pas dire*,[12] según la cual hablar presupone a su opuesto, mantenerse en silencio. La oposición entre los dos, según su planteo, es decisiva para que se desarrolle la presuposición en el lenguaje ordinario. Lo que *no* se expresa está presupuesto o dado; lo que se expresa es lo nuevo. Según este criterio, el lengua-

[8] Sobre el Círculo de Praga, véase Peter Steiner (comp.), *The Prague School. Selected Writings 1929-1946*, Austin, University of Texas Press, 1982.

[9] Ulric Neisser, *Cognitive Psychology*, Nueva York, Appleton Century Crofts, 1967.

[10] H. P. Grice, "Utterer's Meaning, Sentence Meaning, and Word Meaning", *Foundations of Language*, 4, 1068, págs. 1-18.

[11] El criterio de la descomposición del significado fue adoptado con gran entusiasmo por J. J. Katz y J. A. Fodor, "The Structure of a Semantic Theory", *Language*, 39, 1963, págs. 170-210, y por Manfred Bierwisch, "Semantics", en J. Lyons (comp.), *New Horizons in Linguistics*, Baltimore, Penguin, 1970.

[12] Oswald Ducrot, *Dire et ne pas dire: principes de semantique linguistique*, 2a. edición, París, Hermann, 1980.

je hablado es usado como un instrumento para establecer o mantener una atención explícita en asuntos que no pueden darse por sentados. En los actos de habla simplemente declarativos, *no* se indica con un lenguaje abierto lo que puede darse por supuesto como elemento de conocimiento o experiencia en la mente del interlocutor. No le digo a mi interlocutor "este cuarto tiene paredes" en una conversación a menos que se trate específicamente de ese tema. O, como observó Peter Wason hace veinte años,[13] usamos una declaración negativa "naturalmente" sólo cuando se dan las condiciones para una negativa razonable y nos resistimos a decir cosas como "Esta mesa no está hecha de cera", a menos que exista alguna razón previa para dar por supuesto que algunas o muchas mesas *están* hechas de cera. El uso de la negación presupone un contexto que merezca una negativa razonable. Incluso en su nivel más simple, los enunciados son regidos por las necesidades del discurso y el diálogo y no por la representación semántica fija y unívoca de una expresión sobre algún conocimiento de mundos reales o mundos posibles.

* * *

El tema de los actos de habla y sus implicaciones requiere una atención especial en cualquier análisis como el presente. Pues, en un sentido, representan muy notablemente la fusión de los tres marcos de referencia en función de los cuales puede comprenderse el lenguaje: el sintáctico, el semántico y el pragmático. Un acto de habla, desde luego, es un medio convencional para encarnar una intención en un mensaje. John Searle[14] señaló por primera vez que hay por lo menos tres condiciones que deben cumplirse cuando ejecutamos esos típicos actos de habla como los de indicar, pedir, prometer, advertir, etcétera: las condiciones *preparatoria*, *esencial* y *de sinceridad*, a las cuales yo agregaría una cuarta, la condición *de filiación*. Las condiciones preparatorias requieren que la atención del oyente se sincronice con la cuestión de que se trata: que sea un pedido, una advertencia o una promesa. Las condiciones esenciales definen la lógica del acto: no se pide algo cuando ya se lo posee, ni se advierte contra peligros inexistentes. Las condiciones de sinceridad estipulan que la intención del acto de habla sea auténtica: no se pide algo que no se desea. La condición de filiación especifica que la frase tenga en cuenta la relación que existe entre el hablante y el oyente. Ese viejo ejemplo de la pragmática: "¿Sería tan amable de pasarme la sal?", nos viene bien. No se trata de conocer los límites de la compasión o la amabilidad del oyente. En cambio, es un pedido de sal en el que se reconoce el estatus voluntario o no obligatorio del oyente con respecto al hablante.

Si los actos de habla son un rasgo universal del lenguaje (o del uso del lenguaje), parece razonable suponer que el desarrollo de la sintaxis, la semántica y aun el léxico obedecería a la necesidad de señalar intenciones en el lenguaje. Evi-

[13] Peter Wason, "Response to Affirmative and Negative Binary Statements", *British Journal of Psychology*, 52, 1961, págs. 133-142; *idem*, "The Contexts of Plausible Denial", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 4, 1965, págs. 7-11.

[14] John Searle, *Speech Acts*, Cambridge, Cambridge University Press, 1969

dentemente, existen muchos mecanismos paralingüísticos o expresivos que ayudan en esto, como la entonación, la prosodia, etcétera. ¿Pero qué se puede decir de mecanismos más formalmente lingüísticos? Carol Feldman[15] y Charles Fillmore,[16] trabajando independientemente, se encuentran entre quienes han sugerido que el lenguaje es rico en elementos léxicos y reglas sintácticas que tienen como objetivo prácticamente único hacer más clara la perspectiva y la actitud del hablante. Feldman ofrece como ejemplo de esos mecanismos el fenómeno de "indicador de actitud" mediante el uso de palabras como, por ejemplo, *incluso* (*even*), *sólo* (*only*) y *justo* (*just*). Es prácticamente su única función en el lenguaje. Véase la serie compuesta de variantes sobre la siguiente frase:

Juan se casará con Elsa.
Incluso Juan se casará con Elsa.
Juan incluso se casará con Elsa.
Juan se casará incluso con Elsa.

Nótese que cada variante también impone la acentuación sobre la palabra que lleva la carga de incertidumbre: *Juan*, *casará* y *Elsa*, en las tres variantes.

Fillmore,[16] por su parte, plantea la pregunta de si la gramática es principalmente un mecanismo que permite a los hablantes presentar su "perspectiva en una escena". Es una versión más elaborada del "indicador de actitud" de Feldman, y hace la afirmación más ambiciosa de que una de las funciones fundamentales de la gramática en general (y no de un subconjunto de indicadores de actitud) es la de lograr esta ambientación de la perspectiva. Como ejemplo, observa la función que cumplen las oraciones activas y pasivas para indicar la perspectiva atencional del hablante, como en las oraciones siguientes:

El jarrón Ming fue volcado por el gato.
El gato volcó el jarrón Ming.

También en este caso, el acento sigue el centro atencional de la palabra principal de cada enunciado.

En realidad, el ejemplo de Fillmore nos completa el círculo, porque fueron precisamente esas transformaciones optativas del lenguaje como la voz pasiva lo que examinó George Miller en esa primera búsqueda de la realidad de la gramática. Las otras transformaciones fueron la interrogación y la negación. La transformación interrogativa es un indicador sintáctico tan transparente de la intención del acto de habla como no hay otro. Y ya hemos visto en la investigación de Wason cuán ligada a las necesidades de una "negación razonable" en el discurso está la negación. La ironía histórica es que fue el estudio de Wason, por úl-

[15] Carol Feldman, "Pragmatic Features of Natural Language", en M. W. LaGaly, R. A. Fox y A. Bruck (comps.), *Papers from the Tenth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, Chicago, Chicago Linguistic Society, 1974.

[16] Charles Fillmore, "The Case for Case Reopened", en P. Cole y J. Saddock (comps.), *Syntax and Semantics, Vol. 8: Grammatical Relations*, Nueva York, Academic Press, 1977.

timo, el que demostró que las oraciones negativas a veces se procesaban y comprendían con mayor rapidez que las oraciones básicas sin transformar, cuando se daban las condiciones de una negación razonable.

Una última palabra sobre las implicaciones nos relacionará con el anterior análisis de ellas hecho en el Capítulo II. Recuérdese que implican la violación de condiciones de los actos de habla (o las máximas de sinceridad, pertinencia, brevedad, etcétera) a fin de querer decir más de lo que se dice. En un sentido, como comenté anteriormente, originan una nueva clase de mecanismos lingüísticos para "transmitir" las sutilezas del discurso: la ironía, eufemismos, indirectas y tropos aun sin rotular. Los actos de habla y las máximas de la conversación, en esta versión del asunto, no sólo usan los mecanismos ya existentes *en* el lenguaje para indicar la actitud y la intención con medios convencionales, sino que pueden ser de hecho los generadores de nuevos medios.

Una vez dicho todo eso, podemos volver al principal argumento: la realidad psicológica del lenguaje y los productos que el lenguaje crea. He tratado de demostrar que es contraproducente establecer la realidad psicológica o la pertinencia de las distinciones sintácticas, semánticas y pragmáticas, independientemente y aisladas unas de otras. Cualquiera que sea el uso que pueda tener la distinción de Morris en la lingüística propiamente dicha (la ciencia formal del lenguaje en la que no se toma en cuenta quién lo usa ni cómo lo usa),[17] tiene por cierto una utilidad mínima para el psicólogo del lenguaje. Todo es uso. Y cualquier cosa que se use está sintácticamente organizada en consecuencia y tiene algún significado que puede serle asignado por algún hablante en alguna circunstancia. En realidad, incluso un tema tan clásicamente pragmático como la "presuposición", examinado cuidadosamente (como lo hizo Gerald Gazdar en su esmerado libro sobre pragmática)[18] resulta tener tanta conexión con la sintaxis y la semántica como con la "pragmática". Las presuposiciones, como ya se observó en un capítulo anterior, son desencadenadas por mecanismos que son principalmente de carácter sintáctico o léxico y no pueden entenderse como un rasgo del lenguaje sin esos mecanismos.

La única manera de proceder, entonces, es sumergirse directamente en ese rasgo del lenguaje cuyo sustrato psicológico se desea investigar y descubrir cuáles son los procesos psicológicos mediante los cuales se lleva a cabo. Luego podemos preguntar cómo se compaginan esos procesos para hacer posible el lenguaje, el lenguaje "real" que se usa. Es decir, lo que hace "real" a una oración es la especificación de los procesos mentales que la producen o que permiten su comprensión. No basta, al llevar a cabo esta tarea, invocar procesos psicológicos generales y ambiguos como la asociación o la imitación. Debe demostrarse que los procesos son adecuados para abordar la estructura lingüística de las oraciones (desde una FN-FV dominada por un punto central S hasta división, elipsis, o lo que fuere). Si además puede demostrarse que estos procesos generan luc-

[17] Morris, *Signs, Language and Behavior*.

[18] Gerald, Gazdar, *Pragmatics Implicature, Presupposition, and Logical Form*, Nueva York, Academic Press, 1979.

go efectos colaterales no lingüísticos, resulta más interesante. Pero no contribuye en nada a afirmar la "realidad psicológica" de la gramática demostrar que los chasquidos que sonaron al emitirse una oración se oyeron no donde se produjeron (en el medio de una frase) sino desplazados hacia el final de la frase. ¿Afirmaríamos la "realidad psicológica" de la notación de los compases musicales demostrando que los chasquidos se desplazan hacia los bordes de las frases musicales?

Más precisamente, es de poca utilidad dar un informe de los procesos psicológicos que subyacen en la gramática de la oración si, al hacerlo, cerramos la posibilidad de descubrir cómo la oración puede servir como acto de habla, o perdemos de vista su función de enmarcadora de la perspectiva en el nivel semántico o pragmático.

La realidad psicológica de cualquier descripción lingüística es propia no de nuestra capacidad de explicar psicológicamente determinadas propiedades especificadas por esa descripción sino de nuestra capacidad de explicar, en cambio, cómo el lenguaje en toda su complejidad lingüística es usado para cumplir sus múltiples funciones.

* * *

Voy a referirme ahora a un segundo significado de la "realidad". Casi todo aquello con que nos relacionamos en el mundo social, como he insistido reiteradamente, no podría existir si no fuese por un sistema simbólico que le da la existencia a ese mundo: la lealtad nacional o local, el dinero, las asociaciones, las promesas, los partidos políticos. Lo mismo puede decirse también, aunque de un modo un tanto diferente, del mundo de la "naturaleza", pues nuestra experiencia de la naturaleza está conformada por concepciones de ella constituidas en el discurso con los demás. Lo fundamental de mi argumento en los primeros capítulos era que la "realidad" de la mayoría de nosotros se constituye en general en dos esferas: la de la naturaleza y la del quehacer humano; la primera se estructura más probablemente según la modalidad paradigmática de la lógica y la ciencia, la segunda según la modalidad del relato y la narrativa. Esta última se centra en torno del drama de las intenciones humanas y sus vicisitudes; la primera, en torno de la igualmente apremiante, igualmente natural, idea de la causalidad. La realidad subjetiva que constituye el sentido que tiene un individuo de su mundo se divide en síntesis en natural y humana.

Evidentemente, hay confusiones y superposiciones. Una de ellas es el animismo: la atribución de intención a los objetos del mundo "natural" que, ordinariamente, se consideraría determinado por una relación de causa-efecto. Y otra es el conductismo radical: la atribución de causas y la negación de la función de la intención en la esfera de los sucesos humanos. Pero suele suceder (por lo menos en la cultura occidental) que la gente se pone de acuerdo para establecer cuál es cuál, y cuando no se ponen de acuerdo la consecuencia es polémica; por ejemplo, en las batallas sobre el origen de la humanidad en las que el *cuento* de la creación se contrapone a la *teoría* de la evolución. De todos modos, las confusiones no se trasladan a la esfera práctica de la acción. Pues en la práctica, manipula-

mos o actuamos físicamente en *aquello* que se encuentra en el campo de la relación de causa-efecto; pero interactuamos o tratamos de comunicarnos con *aquello* que parece regido por las intenciones. O como decía el proverbio de la Armada: "Salúdelo si se mueve, de lo contrario píntelo".

¿Qué podemos decir desde el punto de vista psicológico sobre esas "realidades psicológicas"? También en este caso, afirmaría que el problema reside en la explicación de los procesos psicológicos que las constituyen: en psicología, en antropología, en la observación diaria. ¿Pueden los procesos psicológicos "estándar" como la percepción, la inferencia, la memoria, el pensamiento, explicar las realidades construidas? El problema no es determinar si *dos* series de procesos producen *dos* mundos diferentes, sino de qué modo, *cualquier* proceso podría producir los mundos construidos que encontramos.

* * *

Comencemos con los procesos de inferencia, con dos experimentos ilustrativos que ayudan a aclarar este asunto. El primero está tomado de un estudio de Henri Zukier y Albert Pepitone.[19] Sigue los estudios clásicos de Daniel Kahnemann y Amos Tversky[20] sobre la manera en que las personas usan el conocimiento probabilístico basado en acontecimientos pasados para guiar su reacción en *una situación presente*. Se empieza leyendo la descripción de alguien:

> Esteban es muy tímido y retraído, invariablemente servicial, pero con poco interés por la gente, o por el mundo de la realidad. De una naturaleza interior dócil y ordenada, tiene la necesidad de encontrar orden y estructura, y pasión por los detalles.

Se presenta esta descripción al sujeto del experimento diciéndole que se ha sacado al azar de una serie de retratos correspondientes a setenta vendedores y treinta bibliotecarios. ¿Qué es Esteban, vendedor o bibliotecario? Usando un razonamiento basado en la proporción, tomando en cuenta sólo las probabilidades, el consultado debe decir que es vendedor. Es el método paradigmático extremo: guiarse por el teorema de Bayes que prescribe "basarse en las probabilidades". Pero si se les da a los sujetos del experimento un motivo para incluir su opinión en un relato, en un mundo de narración, ignorarán las probabilidades de Bayes.

Zukier y Pepitone muestran cómo se puede inducir a los sujetos del experimento en un sentido o en otro manipulando el porcentaje de contexto evocativo que se les proporciona. Utilizaron dos orientaciones con instrucciones para inducir a los sujetos a seguir una de las dos direcciones propuestas: una "orientación 'científica'... que contenía proposiciones generales" en la que se relacionaba la actuación individual con normas de población, y "una orientación 'clínica'... ba-

[19] Henri Zukier y Albert Pepitone, "Social Roles and Strategies in Prediction: Some Determinants of the Use of Base Rate Information", *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, nº 2, agosto de 1984. Las citas corresponden a la pág. 349.

[20] Daniel Kahnemann, Paul Slovic y Amos Tversky, *Judgement under Uncertainty: Heuristics and Biases*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982.

sada en la comprensión del caso individual", "mediante la construcción de una narrativa coherente o 'historia clínica' de la persona". Aquellos a quienes se les presenta la modalidad científica, opinan de acuerdo con la probabilidad de Bayes. Los otros, inducidos a construir narraciones clínicas, prácticamente ignoran la regla bayesiana.

Por razones que tienen su origen en el racionalismo de la psicología, a los que siguen la lógica del drama (es decir, que actúan como clínicos o cuentistas) se los caracteriza en la bibliografía sobre la inferencia diciendo que son los que "cometen la falacia de la proporción". Pero Zukier y Pepitone oponen objeciones. Para ellos, la "falacia de la proporción" no es sólo "una aplicación inadecuada de los criterios normativos", sino el resultado de una estrategia diferente, que toma en cuenta el contexto en el cual tiene lugar la conducta en lugar de concentrarse sólo en las tendencias generales, en la conducta en un vacío. Para decirlo más directamente, un grupo está construyendo una realidad de personajes que intervienen en acciones determinadas en ambientes determinados, una realidad en la cual la "información de las probabilidades" es completamente irrelevante o, de ser relevante, lo es sobre todo en el sentido de guiarnos en la construcción de una narratuva "razonable". ¿Falacia? Imagínese un médico que use sólo las probabilidades que hay en su archivo de historias clínicas para decidir si un paciente con un fuerte dolor en el abdomen debe someterse a una apendicectomía. ¿Sería capaz de presentarse ante el comité del hospital con el argumento de que iba a operar de acuerdo con Bayes? Lo que está claro es que los "resultados" logrados por inferencia cuando se usan las estimaciones bayesianas no constituyen una "realidad" frente a una "ilusión" producida por la orientación clínica. Los que siguen la orientación clínica también operan "realistamente", pero en otra realidad. Son como esos colegas de la literatura que mencioné en el Capítulo I, que actúan desde abajo hacia arriba para construir una "realidad" a partir de este poema o de aquella novela.

El segundo experimento al que me quiero referir me pertenece; se trata de un experimento que hice para corregir un descuido de un estudio anterior realizado casi un cuarto de siglo antes.[21] Los detalles son complicados y el lector puede prescindir de ellos. El experimento tiene como objeto, también, uno de los "clásicos fenómenos de la cognición humana, 'la adquisición' de conceptos". Empero, si bien es técnico, se encuentra en el centro de muchas actividades humanas cotidianas. La adquisición de conceptos es el proceso mediante el cual, después de haber encontrado muchos casos particulares, decidimos que alguna subserie de ellos forman una categoría o clase que es distintiva. Y así, por ejemplo, descubrimos mediante comprobación que sólo los hongos de cabeza chata, cortos y de color castaño pueden comerse sin tener efectos dañosos, y creamos la categoría de "hongos comestibles". O formulamos un estatuto para Freedonia según el cual sólo aquellos habitantes mayores de veintiún años que tengan propiedades en la ciudad y hayan residido en ella durante más de un año son "candidatos elegibles para formar parte del concejo municipal". Existen diversas cla-

[21] Jerome Bruner, Jacqueline Goodnow y George Austin, *A Study of Thinking*, Nueva York, Wiley, 1956.

ses de categorías o "conceptos", formadas por diferentes reglas de agrupación y diferentes maneras de aplicar los criterios de inclusión y exclusión. Pero, aunque muchas de estas consideraciones de índole técnica motivaron los experimentos originales incluidos en *A Study of Thinking*, no son las que llevaron a realizar el estudio reconstructivo.

Este segundo estudio nació de la manera siguiente. Al realizar este tipo de experimentos, normalmente se presenta a los sujetos un juego de tarjetas en cada una de las cuales aparece una serie de "atributos": en cada tarjeta habrá, por ejemplo, una figura de un total de dos o tres posibilidades; cada figura tendrá un color entre dos o tres colores diferentes, independientemente de la figura y el color, cada una será grande o pequeña, etcétera. El experimento se realiza como si fuese un juego de adivinanzas. Se le dice al consultado que uno tiene en mente un tipo determinado de tarjetas en la serie que son "correctas" y otras que no lo son, y que su tarea es determinar con la mayor rapidez posible cuál es cuál, por ejemplo, si todas las tarjetas rojas son correctas, o las verdes, o las azules cuadradas, etcétera. Se le muestra una por vez, pidiéndole que adivine si es "correcta" o "incorrecta" y luego se le dice si acertó. Los seres humanos no son operadores sensacionales (incluso una pequeña computadora puede programarse para actuar mejor que la mayoría de nosotros), pero son razonablemente buenos para eliminar los atributos irrelevantes y captar lo que de hecho define "lo correcto" (es decir, la inclusión en una clase) mediante algunas estrategias bastante ingeniosas. Los fenómenos que se pueden observar en un experimento tan pequeño son suficientemente interesantes como para haber engendrado una activa industria casera de investigaciones en materia de adquisición de conceptos.

Sucedió que en esos experimentos originales se incluyó un juego de tarjetas cuyos atributos eran mucho más animados y más "temáticos" que los de las que contenían figuras, colores y tamaños. Cada una de esas tarjetas era una variante de algo más "narrable", diríamos ahora. En cada una había un niño y un adulto. Cualquiera de los dos podía ser varón o mujer. El adulto o el niño estaba en ropa de dormir o en ropa de calle. El niño se encontraba extendiendo las manos con alegría (como para recibir algo) o con las manos detrás de la espalda con una actitud de desaliento, y el adulto (como para combinar con las actitudes del niño) estaba ofreciendo un objeto o tenía las manos unidas por detrás. Cada tarjeta era una pequeña escena natural para dramatizar.

En el primer estudio descubrimos que los individuos tardaban más en adquirir el concepto correcto con estas tarjetas que con las tarjetas no temáticas combinadas por la cantidad de atributos. Frente a las tarjetas "narrativas", parecían perseverar más tiempo en sus hipótesis ante la información negativa, requerían mas datos redundantes y, en general, parecían más "mudos" lógicamente que cuando tenían que referirse a los atributos solos. Y, desde luego, eran mucho más proclives a dar hipótesis extrañas sobre lo que era correcto: por ejemplo, escenas en las que se describían posibles cumpleaños, transgresiones de normas, niños infelices, y otras por el estilo. Nosotros nos limitamos a publicar debidamente esta tendencia al error, pero no hicimos nada más con ella.

Cuando rehíce el experimento recientemente (con Allison McCluer), llevando un registro literal de lo que nuestros consultados tenían que decir en el de-

sarrollo de la actividad, hubo algunas sorpresas. Los sujetos de nuestro experimento (no todos, pero una proporción importante) se dedicaron simplemente a formular "hipótesis dramáticas" y no utilizaban la información contenida en los atributos de ninguna manera directa para verificar si era pertinentes o no.[22] Un sujeto típico, por ejemplo, pensaba que las tarjetas positivas o "correctas" describían todas "una relación feliz entre un padre y un hijo", lo cual no resulta en absoluto ilógico. Cada vez que esta consultada se equivocaba, modificaba la definición de lo que constituye una buena relación. Cuando opinaba que un caso era "correcto" y resultaba no ser así, justificaba la evidencia que tenía delante: sí, la madre le estaba dando algo a la hija en la pequeña escena, pero tal vez se trataba de una compensación por algo malo sucedido antes. En una tarjeta interpretó que se trataba de un padre "que rechazaba" y un hijo "castigado", y cuando se enteró de que la tarjeta *no* era negativa, dijo: "Bien, la confrontación no siempre es mala, ya se sabe".

Nosotros, los que realizábamos el experimento, operábamos en un mundo paradigmático de atributos que constituían casos que satisfacían o no los criterios postulados. Nuestros sujetos se ocupaban con mayor frecuencia de construir episodios dramáticos y de buscar afinidades y diferencias entre ellos. Cuando, como hicimos en algunas ocasiones, les hacíamos ver que estaban haciendo algo diferente de lo que les habíamos pedido que hicieran, argumentaban que nunca habíamos dicho eso. Simplemente, no estaban "procesando" las tarjetas de la manera analítica que habíamos previsto. Estaban construyendo narraciones y, como buenos críticos literarios, buscando una afinidad metafórica entre ellas.

¿Una falacia, también? No, afirmaría que no lo es. Era sencillamente otra manera de realizar la tarea, de construir realidades, incluso de establecer categorías. En el sentido de Wittgenstein, era una "forma de vida" diferente.

Y de este modo, la conclusión que quiero formular es sencilla: la realidad psicológica se revela cuando puede demostrarse que una distinción realizada en un ámbito —el lenguaje, los modos de organizar el conocimiento humano, etcétera— tiene una base en los procesos psicológicos que usan las personas al negociar sus transacciones con el mundo.

[22] El estudio de los "conceptos dramáticos" está aún en preparación e inédito.

# VII

# Los mundos de Nelson Goodman[1] *

Hace poco más de medio siglo, los filósofos y los psicólogos de Harvard compartían el mismo departamento académico situado en Emerson Hall, cuyo corredor de la planta baja estaba presidido por un Ralph Waldo Emerson de bronce, sentado, con el ceño ligeramente adusto. Para ese entonces los psicólogos ya casi no podían aguardar a verse liberados de sus anticuados padres. Esa liberación llegó bastante pronto. Porque, ¿qué tenía que ver la psicología, provista de sus flamantes herramientas de investigación empírica, con la metafísica? ¿Era necesaria la especulación filosófica para estudiar la sensación, la percepción y la conducta? La psicología aun entonces había abrazado el "operacionalismo" del físico Percy Bridgeman, una posición filosófica según la cual los conceptos científicos, como por ejemplo el de "masa" o el de "mente", sólo podían definirse por las operaciones experimentales que se usaban para establecer su aplicación a las cosas o los procesos. En lo que respecta a los psicólogos, ésa era toda la filosofía necesaria. Por consiguiente, el cociente de inteligencia era simplemente lo que medían los tests de inteligencia. Además, el positivismo lógico viennés definía el límite entre la filosofía y la psicología. De acuerdo con sus principios, sólo los enunciados de la ciencia o de cualquier otra materia que fuesen verdaderos por definición (como en lógica o matemática) o fuesen "empíricamente verificables", eran significativos y dignos de estudio; los primeros, por la filosofía, y los últimos, por las ciencias, a las cuales evidentemente pertenecía la psicología.

Después de la Segunda Guerra Mundial, la psicología y la filosofía se encontraron principalmente en la "metodología": como el comerciante y su contador, la segunda le decía a la primera cuál era la manera correcta de hablar sobre los números que había producido. Empero, el hecho de mejorar el "lenguaje" de la psicología académica para adecuarlo a la filosofía de la ciencia existente significó poco para atenuar la obstinación de la psicología. La palabra "mente" si-

* Este capítulo fue escrito con Carol Feldman.

[1] Este capítulo fue preparado para la *New York Review of Books* y estaba en prensa cuando se imprimió este libro. Este capítulo se basa principalmente en tres libros de Nelson Goodman: *Of Mind and Other Matters*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1984; *Ways of Worldmaking*, Hassocks, Sussex, Harvester Press, 1978; *Languages of Art: An Approach to a Theory of Symbols*, Indianápolis y Cambridge, Hackett, 1976. Las citas, si no se aclara lo contrario, corresponden a *Of Mind and Other Matters*.

guió siendo una "mala" palabra prohibida en la psicología predominante, que se mencionaba (si es que se mencionaba) sólo entre comillas, señaladas por el tono de la voz en los simposios o con los signos gráficos correspondientes en los escritos. La "metodología" de la psicología "científica" se fue haciendo cada año más estricta y puritana; sus términos y conceptos debían tener una base objetiva, tenían que adecuarse cada vez más a las reglas exigentes de la definición operacional. Los métodos llegaron a ser una preocupación: métodos para convertir lo subjetivo en objetivo, lo encubierto en descubierto, lo abstracto en concreto.

Posteriormente, a fines de la década de 1950, se produjo lo que hoy se denomina revolución cognitiva. Psicólogos como Herbert Simon y George Miller y lingüistas como Noam Chomsky no se dedicaron a las respuestas objetivas y abiertas de sus sujetos, sino a lo que éstos sabían, al modo cómo adquirían el conocimiento y cómo lo usaban. Se dejó de insistir en la ejecución (lo que la gente *hacía*), y se subrayó la competencia (lo que la gente *sabía*). Y esto desembocó inevitablemente en la indagación sobre la manera en la que el conocimiento estaba representado en la mente. ¿Podría estimularse el conocimiento de la mente con un programa de computación (como estaba tratando de hacer Simon) o con una teoría de la organización mental (como estaba haciendo Piaget)? La "mente" se volvía a introducir en la psicología, definida de diversas maneras, como las modalidades en que se organiza el pensamiento, o como un conjunto de estrategias para ordenar el conocimiento a fin de lograr los resultados propuestos, etcétera. Cuando Simon demostró que se podía construir programas de computadora que resolvían teoremas de los *Principia* de Whitehead y Russell, o lograr que los misioneros cruzaran el río sin peligros en "Caníbales y misioneros", fue totalmente pertinente preguntarse si estos programas eran similares a la mente y en qué grado lo eran. Y si estos programas presuponían que el conocimiento estaba representado en la mente ¿qué clase de representaciones eran? y ¿qué era la mente que las contenía? ¿Ese conocimiento se organiza en función de las intenciones específicas que dictaron su adquisición, o es universal y general? Además ¿cómo nosotros o cómo un programa que "nos" representa adquiere nuestro conocimiento del mundo? Las preguntas nuevas aparecieron en torrentes, preguntas que ahora interesaban tanto al filósofo como al psicólogo.[2]

La nueva psicología cognitiva declaraba que la elección que guía la acción es tan real como la acción que resulta; los principios de la elección requieren una explicación como forma de acción mental. Pero, mientras que las acciones abiertas son observables y contables, los pensamientos y reglas que las guían no son "objetivos" en este sentido. Son mentales. Y he ahí el obstáculo. ¿Una ciencia del pensamiento no es ciencia hasta que reúne los criterios de objetivabilidad? O bien, diciéndolo de otro modo ¿una filosofía de la ciencia que exigiera esa objetivabilidad era la única posible o correcta? La filosofía de la ciencia anglonorteamericana, derivada de escritores como Rudolf Carnap[3] o Carl Hem-

[2] Véase una explicación de la revolución cognitiva en Howard Gardner, *The Mind's New Science: A History of the Cognitive Revolution*, Nueva York, Basic Books, 1985.

[3] Rudolph Carnap, *Der Logische Aufbau der Welt*, Berlín, Welkreis-Verlag, 1928.

pel,* había tomado la física del siglo XIX —no la psicología— como su modelo de "buena ciencia"; había insistido en que cualquier cosa que se afirme que *existe debe demostrarse que es física* o, por lo menos, reducible a lo que es físico. Pero el interés creciente de los psicólogos por los procesos cognitivos —procesos tan inobjetables como el pensar y el conocer— puso en tela de juicio esa posición de la filosofía de la ciencia. De modo que, después de más de medio siglo de independencia, los psicólogos empezaron a visitar a los filósofos con otros intereses además del puramente social; los problemas que planteaba la nueva psicología no se encontraban a gusto con la vieja filosofía de la ciencia, en realidad, exigían una nueva filosofía de la ciencia.

* * *

Nelson Goodman es uno de los principales filósofos del mundo en la actualidad que se dedica a buscar la solución de este enmarañado conjunto de problemas. Su *Of Mind and Other Matters* parte del punto donde terminaron sus dos libros anteriores, y responde a los críticos de esos libros, *Ways of World Making (WWM)* y *Languages of Art*. (Si no se indica lo contrario, las citas corresponden a *Of Mind and Other Matters*).

En *Of Mind and Other Matters* defiende una filosofía "constructivista". Es a la vez una filosofía de la ciencia, una filosofía del arte y una filosofía de la cognición; Goodman termina por llamarla "una filosofía de la comprensión". Su tesis central, el "constructivismo", es que, en contraposición con el sentido común, no existe un "mundo real" único preexistente a la actividad mental humana y el lenguaje simbólico humano e independiente de éstos; que lo que nosotros llamamos el mundo es un producto de alguna mente cuyos procedimientos construyen el mundo. Sostiene que en algunas formas del funcionamiento mental como, por ejemplo, en la percepción, ya sabemos mucho acerca de cómo funcionan constructivamente los procesos mentales: "el abrumador argumento contra la percepción sin concepción, lo puro dado, la inmediatez absoluta, el ojo inocente, la sustancia como sustrato, ha sido planteado tan completa y frecuentemente —por Berkeley, Kant, Cassirer, Gombrich, Bruner y muchos otros— que no hace falta reiterarlo aquí" (*WWM*). El mundo de las apariencias, el mundo mismo en el que vivimos, es "creado" por la mente. La actividad que consiste en hacer mundos es, para Goodman, un conjunto de actividades complejo y diverso y, aunque pueda expresarse de cualquier otra manera, implica "un hacer no con las manos sino con las mentes o, más bien, con lenguajes u otros sistemas simbólicos" (*ibidem*) Los mundos que creamos, dice, pueden surgir de la actividad cognitiva del artista (el mundo del *Ulises* de Joyce), de las ciencias (ya sea la visión geocéntrica del mundo de la Edad Media o la de la física moderna) o de la vida ordinaria (como en el mundo de los trenes, los repollos y los reyes, donde reina el sentido común). Esos mundos (insiste) han sido construidos, pero siempre a partir

* Carl Hempel, *Fundamentals of Concept Formation in Empirical Science*, Chicago, University of Chicago Press, 1952, *idem*, *Philosophy of Natural Science*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1966).

de otros mundos, creados por otros, a los cuales los hemos tomado como ya dados. No actuamos sobre cierto tipo de realidad prístina independiente de nuestra mente o de las mentes de aquellos que nos preceden o nos acompañan.

Según Goodman, ningún "mundo" es más real que todos los demás, ninguno es ontológicamente privilegiado como el único mundo real. En consecuencia, la materia prima física del monista físico no es más "real" que cualquier otra versión, y tal vez, menos real que los procesos psicológicos que la crearon. Lo que implica esta afirmación es que el debate entre los filósofos monistas de la ciencia y los psicólogos cognitivos es vano.

* * *

El principio constructivista, según el cual lo que existe es un producto de lo que es pensado, puede remontarse a Kant,[5] quien fue el primero en desarrollarlo totalmente. Kant, a su vez, atribuyó la inspiración de su idea al descubrimiento de Hume,[6] según el cual, ciertas relaciones entre las cosas del mundo real no podían atribuirse a los sucesos sino que eran construcciones mentales proyectadas en un "mundo objetivo". El argumento principal de Kant se basaba en la relación de causa y efecto. Hume había visto que la causalidad era un constructo mental impuesto a una simple secuencia de sucesos. La idea de Kant de un mundo "allí afuera" construido con productos mentales es el punto de partida de Goodman.

Ahora bien, como ya se ha observado, Goodman es renuente a darle una categoría privilegiada o una "realidad definitiva" a ningún mundo en particular de los que puede crear la mente. Kant, en cambio, sostenía que todos nosotros tenemos cierto conocimiento, a priori, por el hecho de tener una mente humana. Ese conocimiento a priori, según Kant, precede a todo razonamiento. En lugar de esto, Goodman propone una idea más relativista. Nosotros no comenzamos con algo absoluto o anterior a todo razonamiento sino que, de acuerdo con Goodman, comenzamos con los tipos de construcción que culminan en la creación de mundos. Y estas construcciones tienen en común que toman algunas premisas por supuestas, como estipulaciones. Lo que está "dado" o supuesto al comienzo de nuestra construcción no es ni la más firme realidad allí afuera ni un conocimiento a priori: es siempre otra versión construida de un mundo que hemos dado por supuesto para ciertos fines. Toda versión del mundo construida previamente puede tomarse como dada para las construcciones siguientes. Así, en efecto, la construcción de mundos implica la transformación de los mundos y las versiones del mundo ya hechas.

Sin duda, la idea de la mente como instrumento de construcción es (o debe ser) del gusto del psicólogo del desarrollo que observa que se asignan diferen-

[5] Immanuel Kant, *The Critique of Pure Reason*, trad. Norman Kemp Smith, Nueva York, St. Martin's Press, 1965.

[6] David Hume, *A Treatise of Human Nature*, Londres y Nueva York, J. M. Dent and Sons, Ltd., y E. P. Dutton and Co., 1911.

tes significados al mismo "suceso" en edades diferentes. El psicólogo clínico siempre debe ser impresionado con la "realidad" que sus pacientes dan a sus fecundas narraciones. Y el constructivismo en ninguna otra disciplina es más motivador que en la psicología del arte y la creatividad. Blake, Kafka, Wittgenstein, y Picasso no encontraron hechos los mundos que produjeron. Ellos los inventaron.

La idea de estipulación —de tomar algo como dado— de Goodman es asimismo muy elocuente para los psicólogos cognitivos. Inmediatamente pensamos en la importancia de mecanismos como la "recursividad", el proceso por el cual la mente o un programa de computadora vuelve sobre el resultado de un cómputo anterior y lo trata como un elemento dado que puede ser la información de la operación siguiente. *Teorías tan divergentes como la teoría de la gramática* de Chomsky,[7] la explicación del desarrollo de las funciones mentales de Piaget[8] y la idea del Solucionador General de Problemas de Newell y Simon,[9] han recurrido a ese mecanismo. Toda teoría formal de la mente es ineficaz sin la recurrencia, porque sin ella es imposible explicar los pensamientos sobre los pensamientos, los pensamientos sobre los pensamientos de otros pensamientos, hasta el nivel de abstracción que sea necesario. En realidad, Philip Johnson-Laird, en su excelente *Mental Models*,[10] menciona la recurrencia para explicar cómo la mente gira alrededor de sí misma para crear el tipo de resumen de sus capacidades que podría constituir algo parecido al sentido del *self*. A partir de ese trabajo comenzamos a vislumbrar cómo podrían usarse las estipulaciones de Goodman en secuencias, cada una de las cuales transformaría una versión del mundo creada previamente en otra nueva, y el conjunto proporcionaría una base para comprender no sólo los actos simples de la cognición sino también los actos complejos que tienen el aspecto de una verdadera construcción de mundos. Hasta aquí todo va bien.

Parecería que Goodman llegaría a ser el ídolo inmediato de los psicólogos cognitivos. Pero, si bien algunos lo han tomado muy en serio, otros han sido indiferentes a sus ideas. Seguramente no se trata de que los psicólogos no aprecien la insistencia de Goodman en la función activa que le cabe a la mente en la creación de "mundos"; tampoco de que la mayoría de ellos duden de que asignamos una realidad social a las imágenes del mundo que creamos. Pero, la "ciencia social interpretativa" del tipo representado, por ejemplo, por Clifford Geertz en antropología,[11] que subraya la irreductibilidad del significado, no ha tenido mucha

[7] Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass., M.I.T. Press, 1965.

[8] Barbel Inhelder y Jean Piaget, *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*, Nueva York, Basic Books, 1958.

[9] Alan Newell y Herbert Simon, *Human Problem Solving*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1972.

[10] Philip N. Johnson-Laird, *Mental Models Toward a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1983.

[11] Clifford Geertz, *Local Knowledge. Further Essays in Interpretive Anthropology*, Nueva York, Basic Books, 1983.

influencia en psicología. A los psicólogos (incluso a los psicólogos cognitivos) les gusta pensar que los mundos que la gente crea "representan" un mundo real o prístino. Incluso Piaget, cuya teoría epistemológica era constructivista —constructos más elaborados que contienen a otros más simples en el proceso del crecimiento— se aferra sin embargo a un realismo residual ingenuo. Para él, las construcciones eran representaciones de un mundo real autónomo al cual el niño en crecimiento tenía que adecuarse o "acomodarse".

Una vez abandonada la idea de una realidad prístina, perdemos el criterio de correspondencia como modo de distinguir los modelos verdaderos de los modelos falsos del mundo. En esta situación, ¿qué nos puede proteger del galopante relativismo que amenaza seguir? (El relativismo radical, como veremos, es tan inaceptable para Goodman como para sus críticos.) La solución de Goodman empieza por distinguir entre versiones y mundos. Sobre los mundos y las versiones del mundo, escribe:

> Evidentemente, debemos buscar la verdad no en la relación entre una versión y su referente externo, sino en las características de la versión misma y sus relaciones con otras versiones... Cuando se pierde el mundo y la correspondencia junto con él, el primer pensamiento suele ser la coherencia. Pero la respuesta no puede consistir sólo en la coherencia; pues una versión falsa o equivocada puede ser coherente al igual que una correcta. Tampoco tenemos ninguna verdad semievidente, axiomas absolutos, garantías ilimitadas, para distinguir lo correcto en una serie de versiones coherentes; deben tenerse en cuenta otras consideraciones en esa selección.

Pero ¿cuáles otras consideraciones? El argumento de Goodman se basa en la formulación de un criterio (o criterios) adecuado a la cuestión de determinar qué es lo que hace que unas versiones del mundo sean correctas y otras no. No es una tarea fácil, y Goodman invierte en ella un gran esfuerzo.

Según Goodman, hay una pluralidad irreductible de "mundos". Su motivo para tolerar la multiplicidad de mundos se basa en un principio: "Algunas verdades entran en contradicción. La Tierra permanece quieta, gira alrededor del sol y describe muchos otros movimientos, todo al mismo tiempo. Sin embargo, nada se mueve cuando está quieto". ¿Cómo nos liberamos de esta contradicción? "Generalmente", dice Goodman,

> buscamos refugio en una relativización ingenua: de acuerdo con un sistema geocéntrico la Tierra permanece quieta, mientras que según un sistema heliocéntrico se mueve. Pero no es éste un planteo sólido. Por el simple hecho de que una versión dada diga algo no lo vuelve verdadero; después de todo, algunas versiones dicen que la Tierra es plana o que descansa sobre el caparazón de una tortuga. Que la Tierra está quieta según un sistema y que se mueve según otro, no afirma nada sobre el comportamiento de la Tierra sino sólo sobre lo que esas versiones dicen. Lo que debe agregarse es que estas versiones son verdaderas.

Goodman concilia estas "verdades contradictorias" considerándolas "versiones... verdaderas en mundos diferentes". Puesto que "hay versiones verdaderas contradictorias y no pueden ser verdaderas en el mismo mundo", debe haber

muchos mundos. Estos mundos no ocupan el mismo espacio o tiempo. "En cualquier mundo", dice, "hay sólo una Tierra", y los diversos mundos no corren el riesgo de chocar en el mismo marco espacio-temporal. En realidad, "la dimensión espacio-temporal es un orden dentro de *un mundo*; la *dimensión espacio-temporal* de diferentes mundos no está contenida en una dimensión espacio-temporal mayor". Estos mundos plurales no pueden ser reducidos mediante estratagema alguna a un solo mundo, ni siquiera al de la física moderna.

De modo que la respuesta de Goodman consiste en trazar una distinción entre los "mundos" y las "versiones". Observa este autor que un "mundo no es la versión en sí; la versión puede tener características —como, por ejemplo, estar en inglés o consistir en palabras— que el mundo no tiene". O, también, "una versión que dice que hay una estrella allí arriba no es brillante en sí misma ni lejana, y la estrella no está hecha de letras." Esto sugiere que las versiones existen independientemente del mundo del cual son versiones. Por otra parte, dice Goodman: "*Nosotros hacemos versiones* y las *versiones* correctas constituyen mundos. Y por muy distintos que puedan ser los mundos de las versiones correctas, hacer versiones correctas es hacer mundos." La respuesta de Goodman es oscura: parece decir a la vez que hay y que no hay una diferencia entre los mundos y las versiones. "Un poco como el físico con su teoría del campo y su teoría de la partícula, podemos tener ambas cosas. Decir que cada versión correcta es un mundo y decir que cada versión correcta tiene un mundo que responde a ella puede ser igualmente correcto aun cuando estén en contradicción. Además, hablar de los mundos y hablar de las versiones correctas suele ser lo mismo." Podemos "admitir", dice, que una versión correcta y su mundo son "diferentes". Pero, continúa, el mundo en cuestión no es independiente de las versiones. "Los objetos *mismos y el tiempo y el espacio* que ocupan dependen de la versión. Ninguna organización en unidades es única u obligatoria, ni existe una materia prima amorfa en la que se basen las diferentes organizaciones. Toda materia prima es la criatura de una versión al igual que lo que está hecho con ella". La decisión de hablar, por una parte, de versiones *lingüísticas del mundo o, por la otra*, de los mundos mismos (aquello a lo que se refiere la versión) es para Goodman una cuestión de práctica, de conveniencia o convención, no una decisión sobre el hecho objetivo.

El precepto de la conveniencia y la convención de Goodman, puesto que no brinda un criterio universal, debe permanecer ambiguo en la práctica, y bien puede ser una ambigüedad que esté incorporada en cualquier constructivismo absoluto. *Sin embargo*, en un comienzo útil. Pues, a pesar de su ambigüedad metafísica, su afirmación de que construimos mundos con la ayuda de sistemas simbólicos actuando sobre un "mundo dado" que damos por supuesto es, desde un punto de vista cognitivo, más correcta, tal vez, de lo que Goodman mismo está dispuesto a admitir cuando sostiene medio en broma que *la distinción entre* "versión" y "mundo" se diluye cuando se la observa de cerca. Interpretadas de este modo, las ideas de Goodman tienen importantes consecuencias para nuestra comprensión de productos humanos como la teoría científica, el arte y la actividad cognitiva en general.

Lo expuesto es el tema de gran parte de *Of Mind and Other Matters* (como

lo fue de *Ways of Worlds Making* antes de aquél). De modo que hacemos bien en ofrecer una muestra de los planteos de Goodman. Veamos primero sus elaboraciones sobre la filosofía de la ciencia. ¿Debemos abandonar el fisicalismo de la física a favor de un constructivismo absoluto? Como observó W. V. O. Quine en su reseña de *Ways of World Making*,[11] la teoría física es "conceptualización en un noventa y nueve por ciento y observación en un uno por ciento", y eso hace de la "naturaleza" un pobre candidato para el mundo "real". En realidad, el vigor intelectual de la física moderna reside precisamente en su sensibilidad para elegir las descripciones teóricas adecuadas para interpretar observaciones particulares. Algunos pueden sostener que Goodman, debido a que se niega a afirmar que cualquier mundo o construcción es más "real" que otro, no puede captar dentro de su filosofía la difundida creencia de que las construcciones teóricas de la ciencia moderna son provechosas únicamente para proporcionarnos el dominio de los sucesos naturales. Su pluralismo parece reducir la ciencia al mismo nivel que cualquier otra construcción "correcta", ya sea que se trate de la filosofía o de la pintura. Pero esto es malinterpretar la intención de Goodman. En cambio, lo que urge es que formulemos las difíciles pero inevitables preguntas sobre las operaciones mentales requeridas para construir un mundo como el de la física moderna o el de la vida cotidiana. Y una vez que la física esté "confirmada" —llegue a ser una versión convencional— podemos preguntar cómo funciona dentro del dominio que se ha dado por supuesto. Es lo que hizo Abraham Pais en su biografía de Einstein, lo que hizo Piaget con respecto a la concepción del mundo que tiene el niño y lo que hace Howard Gardner en sus esfuerzos por comprender los dibujos infantiles.

Lo mismo se aplica a las versiones del mundo creadas por el artista, el novelista, el paciente en la terapia. Pues Goodman, quedará claro ahora, es un filósofo de la mente que cree que la ciencia y el arte nacen a partir de ciertas actividades construccionales comunes, guiados en cada caso por diferentes limitaciones para establecer lo correcto y diferentes convenciones que surgen de su "confirmación". La diferencia para él *no* reside en que las artes sean "subjetivas" y la ciencia, "objetiva". En cambio, cada una de ellas construye su mundo de un modo diferente, y la distinción entre objetividad y subjetividad no es lo cuestionado.

Lo que está en discusión, propone, es la diferencia existente entre las actividades construccionales de las diversas artes y ciencias y, en especial, las diferencias en el uso de lo que él denomina "sistemas simbólicos". Goodman ha dedicado un importante esfuerzo a desarrollar una teoría de los símbolos, cuya expresión más madura se encuentra en su *Languages of Art*. En ese libro, como en *Mind and Other Matters*, desarrolla la propuesta de que "gran parte del conocer, actuar y comprender en las artes, las ciencias y la vida en general implica el uso —la interpretación, aplicación, invención, revisión— de sistemas simbólicos".

El concepto central de su teoría de los símbolos es el de "referencia". Según lo define él, la referencia es un "término primitivo que cubre todo tipo de simbolización, todos los casos de *representación*". Hay modos de referencia litera-

[11] W. V. O. Quine, "Other Worldly" en *New York Review of Books*, 23 de nov. de 1978

les y no literales, con formas simples y complejas que brindan una variedad y una sutileza que pueden explotarse en el mundo convirtiéndolas en ciencia y arte. Aun en el caso de la denotación verbal —nombrar, describir, predicar, "donde una palabra o una cadena de palabras se aplica a una cosa, suceso, etcétera, o a cada una de muchas"— la referencia depende del contexto (como con las palabras *aquí* y *ahora*). En realidad, la referencia puede ser más o menos ambigua, más o menos dependiente del carácter del discurso en el que está contenida. Aun en el caso supuestamente simple de la denotación pictórica que tiene por objeto la similitud, Goodman dice: "La similitud depende enormemente de la costumbre y la cultura, de modo que el hecho de que un símbolo sea 'convencional', y el grado en que lo sea, o que reproduzca fielmente a su sujeto, puede variar sin que se produzca ningún cambio en el símbolo..." El significado del símbolo está dado por el sistema de significados en el cual existe. Una línea puede ser la línea muy descriptiva que representa un cerro en el dibujo de un paisano, o la línea que marca la temperatura de un termómetro de un sistema que carece de esa riqueza.

Cada sistema de símbolos tiene sus propiedades referenciales: las denotaciones imaginarias, figurativas y metafóricas alteran la distancia referencial que imponen entre un símbolo y lo que éste representa. El *Jardín de las delicias* de Gerónimo Bosch se las ingenia en su modo de representación para ser a la vez fantástico y realista. Tanto lo que se dice como el modo de decirlo forman parte de la concepción que tenemos respecto de una obra de arte. Siempre que observamos la creación de las realidades, vemos la complejidad de los sistemas simbólicos, la dependencia que tiene lo que ellos crean del discurso en el cual están incluidos y de los objetivos a cuyo servicio se ha de poner la creación. Cada sistema de símbolos es un medio para transformar cualquier elemento estipulativo dado (expresado también en un sistema simbólico) que el sistema acepte como información. El estudio de las maneras en que esto se lleva a cabo en campos tan diversos como el de la interpretación literaria y pictórica y el de la ciencia, es el tema que Goodman recomendaba al filósofo, tema que según él debe reemplazar el trabajo basado en el falso ideal de comparar las obras de arte o la ciencia con un mundo "real", para determinar su "verdad" o su "disfocsión".

* * *

En sus dos libros anteriores, *Ways of World Making* y *The Languages of Art*, Goodman explica con gran cuidado algunas de las maneras en "gran escala" en que se construyen mundos a partir de versiones anteriores. Componemos y descomponemos mundos, impulsados por diferentes objetivos, prácticos y teóricos, subrayando unas veces los rasgos esenciales de nuestras construcciones, otras veces los contingentes. Imponemos y subrayamos características de mundos anteriores al crear nuevos mundos, y "lo que importa, desde luego, es apartarse de la relativa importancia de las diversas características del mundo corriente que vemos cotidianamente" (*WWM*). Imponemos orden, y puesto que todo está en movimiento, el orden o la reorganización que imponemos es una manera también de imponer estabilidades sustitutas. Borramos y agregamos y condenamos a la no realidad todo lo que existe entre Do y Do#. Deformamos lo dado que toma-

mos y creamos una caricatura, caricatura que en sí está regida por principios y no es totalmente imaginaria. Y lo hacemos no sólo en el arte sino también en la ciencia. Hay, por ejemplo, un famoso "mapa" popularizado por el fisiólogo Lord Adrian en su *The Basis of Sensation*,[13] en el cual se representa al mono con cada parte del cuerpo ampliada de acuerdo con su densidad de inervación sensorial; los labios y la lengua del mono en esta caricatura aparecen ridículamente más grandes que el tronco y el torso.

Goodman cree que existen consecuencias prácticas de la filosofía, consecuencias especialmente para la ejecución de las artes y las ciencias, e incluso para la manera en que realizamos nuestro proceso educacional. Pero pone en duda que los filósofos actuando solos puedan ir muy lejos con estos asuntos prácticos. En consecuencia, Goodman al igual que todo filósofo moderno hace una causa intelectual común con los artistas, los psicólogos, los cineastas. En 1967 fundó el Proyecto Cero en el Departamento de Educación para Graduados de Harvard, y allí, junto a otros profesionales procedentes de una amplia variedad de disciplinas, se ha dedicado a investigar sobre la educación en las artes. Y es incuestionable que sus ideas filosóficas han influido en una generación de estudiosos del proceso creativo en las artes así como también en los procesos cognitivos en general. *Frames of Mind* de Howard Gardner[14] constituye un buen ejemplo, pues Gardner ha estado asociado al Proyecto Cero desde el comienzo y ahora lo dirige. El intento de Gardner de caracterizar las diferentes modalidades de funcionamiento mediante las cuales la inteligencia se expresa, tiene raíces hondas en la tradición goodmaniana. En esencia, su afirmación fundamental es que las mentes se especializan para dedicarse a las formas verbales, matemáticas o espaciales de elaboración de mundos, basándose en los medios simbólicos proporcionados por las culturas que se especializan en sus preferencias por diferentes clases de mundos.

Goodman da argumentos convincentes sobre la importancia de sus ideas para el análisis cognitivo de la construcción de mundos mediante las artes:

> La palabra "cognitivo" ha sido el grito de batalla de la psicología y la filosofía de las artes durante algunas décadas. El movimiento que representa, uno de los más liberadores y productivos del siglo, suele ser criticado por los teóricos de orientación conductista por ser no empírico y anticientífico, y los autores de libros de arte consideran, en su mayoría, que tiende a analizar las artes en un grado excesivo.
>
> El problema se origina, creo, en un conjunto de confusiones: confusión sobre la cognición, sobre la educación, y sobre el arte y la ciencia. El enfoque cognitivo de la educación en las artes sin duda debe ser condenado si la cognición se compara con la percepción, la emoción y todas las facultades no lógicas y no lingüísticas; o si la educación se identifica exclusivamente con el dictado de conferencias, las explicaciones y la provisión de textos y ejercicios numéricos y verbales; o si el arte se considera un entretenimiento transitorio para un público pasivo, mientras

[13] E. D. Adrian, *The Basis of Sensation*, Londres, Christophers, 1928.

[14] Howard Gardner *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Nueva York, Basic Books, 1983.

> que se estima que la ciencia consiste en demostraciones basadas en la observación y destinadas a un progreso práctico... La cognición consiste en aprender, conocer, lograr la percepción y la comprensión por todos los medios disponibles... Llegar a comprender una pintura o una sinfonía de un estilo no conocido, reconocer el trabajo de un artista o una escuela, ver u oír de maneras nuevas, es un logro tan cognitivo como el de aprender a leer o escribir o sumar...
>
> Las diferencias genuinas y significativas entre el arte y la ciencia son compatibles con su función cognitiva común, y la filosofía de la ciencia y la filosofía del *arte están contenidas en la epistemología* concebida como la filosofía de la comprensión... Dado que tanto la ciencia como el arte consisten en gran medida en el procesamiento de símbolos, el análisis y la clasificación de los tipos de sistemas simbólicos... brinda un marco teórico indispensable (para ambas).

En consecuencia, llegamos a la conclusión de que el trabajo de Goodman es, en efecto, un intento muy serio de crear, como dice él, una filosofía de la comprensión. Pero se trata de una filosofía de la comprensión que es tan pluralista que no se puede evaluar exactamente su alcance sin considerar su poder sobre los muchos mundos con los cuales se relaciona: el análisis de la pintura, del movimiento visual aparente, de la ordenación en la narrativa pictórica, de la estructura de los sistemas lingüísticos, de la creación de ficciones como Don Quijote o de sistemas de postulados para definir puntos en el espacio. Después de todo, si la realidad es lo que uno estipula (y no lo que encuentra), la gama de estipulaciones es grande, *y lo que uno hace de lo que ha estipulado no es algo que se* determine mediante una rápida intuición.

• • •

Cualesquiera que sean las limitaciones de las propuestas de Goodman, ha hecho más claro un concepto de la mente que se especifica no en función de las propiedades sino, en cambio, como un instrumento para producir mundos. Su punto de vista ha ejercido una gran influencia, evidentemente, en los capítulos anteriores de este libro y también en los siguientes. Los psicólogos, como hemos observado, *han tenido dificultades con* la cuestión epistemológica central que plantea Goodman. Pues en psicología, por herencia, dado que los psicofísicos Gustave Fechner y Wilhelm Wundt fueron sus padres fundadores, se creyó que debía tomarse una postura con respecto a la manera en que la mente y los procesos mentales transforman el mundo físico mediante operaciones realizadas sobre la información recibida. Desde el momento en que abandonamos la idea de que "el mundo" está allí para siempre e inmutablemente, y la reemplazamos por la idea de que lo que consideramos el mundo es[illegible] *sí mismo ni más ni menos* que una estipulación expresada en un sistema simbólico, la conformación de la disciplina se modifica radicalmente. Y nos encontramos, por fin, en condiciones de abordar las *innumerables formas* que la realidad puede adoptar, tanto las realidades creadas por el relato como las creadas por la ciencia.

# VIII

# El pensamiento y la emoción

En un capítulo anterior, critiqué el hábito de trazar fuertes límites conceptuales entre el pensamiento, la acción y la emoción como "regiones" de la mente, y tener luego que construir puentes conceptuales para conectar lo que nunca se debería haber separado. Me propongo ahora desarrollar este argumento.

Sólo dos de los términos de la clásica tríada se incluyen en el título de este capítulo, aun estos dos hacen la tarea bastante difícil. Además, quiero afirmar que las acciones (anticipadas, en marcha y recordadas) inspiran nuestras representaciones del mundo. La concepción de un mundo posible comprende la concepción de procedimientos para actuar sobre él. Para decirlo con el lenguaje levemente arcaico de Edward Tolman,[1] el mapa cognitivo de un campo determinado incluye la existencia de medios-fines para actuar dentro de él, de otro modo tendríamos una teoría que "deja al animal absorbido por el pensamiento".

Examinaré primero el concepto de pensamiento. Es, para empezar, una abstracción muy refinada, una abstracción formulada primero en la filosofía, precisamente para compararla con la actividad gobernada por lo irracional y "teñida por la pasión". La característica definidora del pensamiento es su producto: el resultado del pensamiento puro siempre pasó la prueba de la razón correcta. Lo que no se adecuaba no era, en el sentido estricto, pensamiento puro. No fue accidental que el matemático George Boole titulara su famosa obra sobre álgebra, *Las leyes del pensamiento* (*The Laws of Thought*).[2] El pensamiento, en este sistema, es una idea normativa, la especificación de un criterio de razón correcta. Llamaré a esto la "abstracción clásica". Si esta abstracción clásica hubiese dado resultado, la intersección entre el pensamiento y la emoción constituiría una clase nula. No trato sólo de hacer una broma lógica, pues sin duda los primeros lógicos y filósofos abrigaban la esperanza de encontrar alguna manera de separar la paja de lo irracional del trigo de la razón. Y esto se había de lograr con la formu-

[1] Edward Tolman, *Purposive Behavior in Animals and Men*, Nueva York, The Century Company, 1932; véase también su "Reply to Professor Guthrie" en *Psychological Review*, 45, 1938, págs. 163-164.

[2] George Boole, *An Investigation of the Laws of Thought on Which Are Fouded the Mathematical Theories of Logic and Probabilities*, Nueva York, Dover Publications, Facsímil, sin fecha, de la edición original de 1854.

lación de reglas cada vez más refinadas de razonamiento correcto (es decir, leyes de lógica) y no con la descripción cada vez más estricta de la actividad del pensar en sí (o, en el mismo sentido, de la emoción).

Lamentablemente, había un problema que obstaculizaba. Había "errores" de razonamiento que debían tenerse en cuenta. Estos errores eran, en efecto, alejamientos de las reglas del razonamiento correcto, y es interesante observar cuánto tiempo les llevó a los lógicos clásicos y medievales especificar el *carácter* de esos errores. Fueron rotulados y clasificados y, en realidad, forman parte de nuestra herencia lógica, incluso hoy. ¿Qué estudiante de introducción a la lógica no conoce los usos incorrectos del *modus tollens* y el *modus ponens*?

Llama la atención qué poca curiosidad psicológica había sobre el origen de estos errores, y desde los sofistas hasta Wurzburg se puede encontrar relativamente poca diferencia en la manera en que los explicaban. Eran "debilidades" de nuestros procesos lógicos, primero expresadas en función de las debilidades del término medio no distribuido, luego como "efectos de conjunto" o "efectos de la atmósfera". Para decirlo en una palabra, no había una *psicología* del pensamiento, sólo la lógica y un catálogo de errores lógicos. Cuando alguien se aventuraba a manifestar una idea psicológica sobre el tema, era para observar que nuestras "debilidades" con respecto a la lógica podrían ser alimentadas a veces por nuestros prejuicios y nuestras pasiones, que si una conclusión errónea de un silogismo coincidía con nuestros prejuicios, era más probable que lo ofreciéramos o lo aceptáramos.

El mismo argumento se aplica a la historia de la inferencia y de la deducción, como en la "falacia de la proporción" que analicé en el Capítulo VI. El alejamiento de los criterios bayesianos constituye una "falacia", y los alejamientos, como antes, son atribuidos a la debilidad, algunos a la debilidad inducida por el prejuicio.

Como sucede siempre en la historia de las ideas, desde luego, existe el reverso de la moneda. Cuando se fundaron las escuelas medievales, la lógica se unió a la gramática y la retórica para constituir el *Trivium*. Mientras los lógicos hacían un catálogo virtual de "errores lógicos", los retóricos estudiaban las maneras (si se me permite cierta licencia histórica) de atrapar a la gente en esos errores; desde luego, no se lo planteaban así, pero los mecanismos para argumentar de los retóricos eran de hecho eso. Y recuérdese también, como nos recuerda siempre el padre Walter Ong,[3] que el discurso erudito en todo ese período (y hasta bien entrado el siglo XIX) se realizaba *viva voce* en estrofas de oratoria y no estaba confinado a las polvorientas páginas de periódicos académicos. De modo que las oportunidades para —*si cabe decirlo así*— "*agitar las emociones*" del oyente eran muchas y se cultivaban cuidadosamente.

Otra distinción sumamente importante ha señalado la historia del tema que nos ocupa. En los debates teológicos de los escolásticos, debates en los que cobraron forma las concepciones no sólo sobre la naturaleza de Dios sino también sobre la del hombre y su mente, había una definida distinción entre la fe y la ra-

[3] Walter Ong, "The Language and Thought of Print", Conferencia Schweitzer pronunciada en la Universidad de Nueva York en marzo de 1985.

zón, una guiada por la revelación y la otra por la lógica o las reglas del "razonamiento correcto". Si uno lee las obras de Werner Jaeger[4] y de Harry Wolfson[5] sobre los filósofos patrísticos, enseguida queda claro que había dos formas de conocimiento (si es dable usar esos términos seculares) que se daban por descontadas, dos formas de conocimiento que mucho antes habían sido establecidas en la Grecia clásica. Una consistía en el conocimiento sin mediaciones de las verdades eternas reveladas por Dios (o, en Platón, en virtud del don humano de la intuición de conocimiento puro). Era la revelación. La otra residía en un conocimiento logrado mediante la observación y la aplicación de la lógica a lo que había sido observado. Y, desde luego, debido a que no se pudieron distinguir nítidamente los aspectos analíticos de los aspectos sintéticos de la segunda modalidad, se originó la confusión entre la ciencia deductiva y la ciencia empírica que prevaleció hasta Francis Bacon. Pero la distinción fundamental, históricamente, fue entre la Fe y la Razón.

La lucha entre las dos en la mente del hombre fue, casi seguramente, el meollo del drama intelectual de la Edad Media. Etienne Gilson, en *Reason and Revelation in the Renaissance* (La razón y la revelación en el Renacimiento),[6] sostiene que la dinámica del Renacimiento reside en el logro de un nuevo equilibrio entre la primera y la segunda. Frente al conflicto entre la Razón y la Fe, el hombre religioso no tenía otra opción que inclinarse por la segunda. Y, en realidad, las *Confesiones* de San Agustín se basan en una elaboración de este tema.

Todo lo expuesto no significa que sólo existiesen la Fe y la Razón. Estaban asimismo la Locura y, sobre todo, el Pecado. La Locura surgía al no poder guiarse por la luz de la razón; el Pecado al violar los principios éticos que se conocían por medio de la Fe.

En la época del Iluminismo, los temas del pensamiento y la emoción eran tanto teológicos como psicológicos. Cuando Descartes escribió el *Discurso del método*, su "principio de la duda" podía tomarse (y fue tomado) como un ataque a la fe religiosa y no como una guía para un proyecto de ciencia de la investigación. Y hasta el día de hoy, el tema del "pensamiento y la emoción" sigue estando en una nebulosa. Pues aunque la sociedad occidental se ha ido secularizando cada vez más desde el Iluminismo —secularización acelerada por la Revolución Industrial y sus secuelas— siempre quedan vestigios de la antigua distinción, aunque sólo sea en las recurrencias del romanticismo y en los resurgimientos de la fe religiosa, tanto espontáneos como inspirados políticamente.

De modo que nuestro tema no es fácil de examinar "a la fría luz de la razón", porque esa fría luz suele ser el tema mismo en discusión, aunque casi siempre se

[4] Werner Jaeger, *Early Christianity and Greek Paideia*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1961.

[5] Harry Austryn Wolfson, *Religious Philosophy: a Group of Essays*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1961.

[6] Etienne Gilson, *Reason and Revelation in the Middle Ages*, Nueva York, Charles Scribner's Sons, 1938.

trata de una cuestión encubierta. Lo que me propongo hacer en las páginas siguientes es investigar de qué modo podríamos concebir el pensamiento y la emoción y la relación existente entre ellos a la luz del enfoque constructivista que he tratado de presentar en este libro.

* * *

Conocemos el mundo de diferentes maneras, desde diferentes actitudes, y cada una de las maneras en que lo conocemos produce diferentes estructuras o representaciones o, en realidad, "realidades". A medida que nos volvemos adultos (por lo menos en la cultura occidental) nos hacemos cada vez más expertos en ver el mismo conjunto de sucesos desde perspectivas o posturas múltiples y en considerar los resultados como, por decirlo así, mundos posibles alternativos. El niño, todos estaremos de acuerdo, es menos hábil para lograr esas perspectivas múltiples; si bien es muy dudoso, como hemos visto en el Capítulo IV, que los niños sean tan uniformemente egocéntricos como se afirmaba antes. Es razonable subrayar, como traté de hacerlo en ese capítulo, que la capacidad humana para captar perspectivas múltiples debe de estar presente de algún modo funcional para que el niño pueda dominar el lenguaje. Y dentro de cada una de las perspectivas que el niño puede captar (o que el adulto puede captar), aquélla es capaz de imponer principios de organización que tienen una lógica interna, en el sentido de estar basada en principios en lugar de producir simplemente resultados de acuerdo con el "razonamiento correcto". Corresponde al eterno mérito de Piaget haber demostrado que una lógica interna guiaba al niño pequeño al igual que al científico, y que podía demostrarse que las dos cumplían un conjunto de operaciones basadas en principios.[7]

Ahora bien, una generación de trabajos de investigación que se extiende desde la Nueva Perspectiva hasta los estudios contemporáneos sobre la filtración y el proceso de la información, nos dice que cada modo de representar el mundo lleva en sí una regla sobre lo que es "aceptable" como información: la experiencia, por decirlo así, no es "independiente de la teoría". Los límites de nuestro sistema de procesamiento, cualquiera que sea el modo de organización, imponen aun una mayor selectividad a la información así como también a la interpretación de ésta. Como dijo hace medio siglo Robert Woodworth,[8] no hay ver sin mirar, ni oír sin escuchar, y tanto el mirar como el escuchar están conformados por la expectativa, la actitud y la intención.

Agreguemos a lo expuesto otro aspecto cultural más. Damos una categoría de "realidad" diferente a las experiencias que creamos a partir de nuestros encuentros con el mundo formados de diferentes maneras. Damos cierto valor canónico a ciertas actitudes que producen ciertas formas de conocimiento, ciertos mundos posibles. Una de esas actitudes es la "científica" o "racional" o "lógica".

[7] Barbel Inhelder y Jean Piaget, *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*, Nueva York, Basic Books, 1958.

[8] Robert Woodworth, "Reenforcement of Perception" en *American Journal of Psychology*, 1947, 60, págs. 119-124.

Pues ella produce explicaciones de la experiencia que son repetibles, que pueden someterse interpersonalmente a la calibración y a la fácil corrección. Pero gran parte de la experiencia no es de esta clase. Nosotros no confiamos firmemente en ese modo de organizar la experiencia. Como observó John Austin[9] hace dos décadas, la mayor parte del discurso humano no se encuentra bajo la forma de proposiciones analíticas o sintéticas verificables. Nos ocupamos también de realidades constitutivas que tienen que ver con pedidos, promesas, asociaciones, amenazas, estímulos, etcétera. Incluso creamos realidades de ladrillo y cemento como las cárceles para las personas que no se adaptan a las condiciones de expresividad de ciertas formas del prometer.

Según este razonamiento, cada manera de crear y experimentar un mundo debe considerarse de algún modo no trivial como la extensión de alguna actitud; a algunas de estas actitudes las denominamos "emocionales", mientras que a otras no les corresponde este rótulo. El riesgo, desde luego, reside en que es probable que las actitudes que consideramos racionales (dada la importancia de la abstracción clásica en la psicología tradicional) no sean vistas como actitudes, sino como si estuviesen guiadas automáticamente por un fantasma en la máquina llamada "razonamiento correcto". Pero supóngase que reemplazamos la palabra "apasionado" por "emocional". En este caso, tal vez estaríamos menos dispuestos a realizar la vieja distinción; por ejemplo, diríamos alegremente que Immanuel Kant, el Sabio de Königsberg, fue tan "apasionado" en su empleo de la actitud mental del "razonamiento correcto" cuando escribía sus *Críticas* como Stavrogin en su obsesión en la novela de Dostoievski. Los dos son víctimas o beneficiarios de la selectividad, ambos tienen una mentalidad unilateral.

Empero, diríamos que uno está "fuera de control", el otro no, y se trata de una distinción que aun la ley reconoce: un plan para matar a otro con deliberación y alevosía se distingue de un *crime passionelle*. Según este criterio, la "emoción" se libera de su asociación con la idea de esfuerzo *intenso* y se asocia con ese esfuerzo sólo cuando está fuera de control. Tiene el sentido común de lo que es correcto: la emoción es suscitada cuando una manera de construir el mundo está fuera de control. Si entendemos por "fuera de control" no "sujeto a la corrección" por la información, la bibliografía psicológica tiene algo que decir al respecto. Es una idea contenida en la Ley de Yerkes-Dodson.[10] La primera parte de esta ley postula que cuanto mayor es el impulso, hasta cierto punto, tanto más rápido es el aprendizaje. Pero, pasando ese punto, la intensificación del impulso hará que un organismo "quede fuera de control" y desacelerará el aprendizaje. (La segunda parte de la ley dice que cuanto más compleja es la tarea, tanto menor es la intensidad del impulso necesaria para lograr el punto máximo en la curva en U. Tal vez sea ésta la razón por la cual Kant demoró cuarenta años, o al menos es lo que se dice, para terminar la *Crítica de la razón pura*.)

En síntesis, el efecto que produce un impulso demasiado intenso es el de crear un estado que perturba la cognición eficaz o bien interfiere con ella. Su-

[9] John Austin, *How to Do Things with Words*, Oxford University Press, 1962.

[10] Robert Yerkes y J. D. Dodson, "The Relation of Strength of Stimulus to Rapidity of Habit-Formation" en *Journal of Comparative and Neurological Psychology*, 18, 1908, págs. 459-482.

póngase que denominamos a este estado provisoriamente "emoción". Podemos admitir inmediatamente que es una manera demasiado burda de caracterizar la emoción o de especificar las condiciones que la crean (con seguridad las emociones no se asocian *sólo* con un estado fuera de control). Empero, es un paso interesante en nuestro planteo sobre la interacción de la emoción y la cognición.

Dos ejemplos, tomados de trabajos de investigación, servirán para aclarar nuestro planteo. Provienen de estudios sobre el aprendizaje de las ratas, en el cual los temas resultan claros aun cuando tengan reminiscencias del relato de Chesterton, en el cual un irlandés busca una media corona bajo la lámpara de la calle porque allí es donde hay luz. Por lo menos, esos ejemplos servirán para especificar con más claridad qué podría significar estar "fuera de control".

En el primer ejemplo, el tema es lo que se denomina *Ensayo y error indirecto* (EEI, para abreviar), que fue tomado por los teóricos del aprendizaje cognitivo de la década de 1950 como un *Anlage* animal de la conciencia. Se media principalmente contando la cantidad de veces que un animal en un laberinto se detenía en un punto de opción para mirar hacia adelante y hacia atrás frente a dos alternativas o ante dos indicios o "indicadores" posibles. Los que han pasado algún tiempo jugando este ajedrez especial que es la investigación del comportamiento de las ratas admitirán la exactitud metafórica de esta medición, introducida por Karl Muenzinger hace una generación.[11] (Incluso Even B. F. Skinner, *quien nunca simpatizó con los conceptos cognitivos, tuvo que incluir alguna versión* de esta idea en su sistema de pensamiento, denominándola la "respuesta observadora" y haciendo notar su inaplicabilidad a los esquemas ordinarios de refuerzo.) Lo que resulta notable sobre el EEI es que ocurre con mayor frecuencia en los ensayos en el laberinto que preceden inmediatamente a la solución correcta, como si marcase el momento en que las ratas comienzan a prestar una mayor atención. Muenzinger descubrió que cuanto más impulsados estaban los animales por el hambre (es decir, cuanto más tiempo habían sido privados de alimentos más allá de cierto punto óptimo antes del experimento), menos EEI presentaban. Un "impulso excesivo" reduce el procesamiento de datos o la observación; la "emoción" reduce la captación de indicios.

Un experimento posterior (de Bruner, Matter y Papanek)[12] se sumó a ese descubrimiento. Esta vez había dos series de indicios en cada punto de opción del laberinto, dos completamente redundantes, cualquiera de las dos o ambas podían usarse para dirigir al animal hacia la caja de alimentos situada al final del laberinto. Uno era un indicio "espacial": la puerta correcta en cada uno de los puntos de opción estaba dispuesta según una configuración alternada (Izquierda-De-

[11] Karl Muenzinger, "Vicarious Trial and Error at a Point of Choice", en *Journal of Genetic Psychology*, 53, 1938, págs. 75-86.

[12] Jerome Bruner, Jean Matter y Miriam L. Papanek, "Breat of Learning as a Function of Drive Level and Mechanization", en *Psychological Review*, 42, 1955, págs. 1-10, véase también R. M. Church: "Effect of Overtraining on Subsequent Learning of Incidental Cues", en *Psychological Reports*, 2, 1956, págs. 247-254. Este estudio plantea limitaciones al efecto examinado. Asimismo, es pertinente el artículo de Jerome Bruner, Jean Matter Mandler, Donald O'Dowd y Michael Wallach, "The Role of Overlearning and Drive Level in Reversal Learning", en *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 51, 1958, págs. 607-613.

recha-Izquierda-Derecha), lo cual constituye un esquema bastante "intelectual" para que lo aprendan las ratas. La otra serie de indicios consistía en el color de las puertas en cada punto de opción: la más oscura de las dos puertas grises era la correcta.

También en este experimento había dos grupos de ratas, uno con un grado razonable de privación de alimentos, el otro muy hambriento. (Los animales más hambrientos *actuaban* más emocionalmente: estaban más nerviosos, era más probable que defecaran cuando encontraban una puerta bloqueada, etcétera.) ¿Qué animales, en el proceso de conocer el laberinto, habrían notado la doble serie de indicios? Según lo previsto, los que tenían un hambre moderada. Al retirarse las marcas de las puertas, pintándolas en el mismo tono de gris, los animales que tenían el impulso más intenso (aunque podían recorrer el laberinto siguiendo los indicios visuales) retrocedían a una elección hecha casi al azar. Los que tenían un hambre moderada se detenían brevemente cuando se quitaban las señales visuales, y luego procedían a usar la configuración alternada para llegar hasta el alimento situado al final del laberinto. De este modo, parecería que el estado emocional no sólo reduce el grado de observación pura sino que además la vuelve más estrecha, o más especializada o más "primitiva" (en el sentido de que las señales visuales eran más inmediatas).

Ahora bien, sintetizaré el planteo hasta este punto. La cuestión general sobre la "emoción y el pensamiento" ha llegado a ser más específica. Por una parte, podemos determinar el grado de impulso que excede lo necesario para mantener al organismo en la tarea (según la Ley de Yerkes-Dodson). Por la otra, podemos determinar algo sobre la atenuación de la captación en esas condiciones, e incluso decir algo sobre su "estrechez" o "unilateralidad". Esto significa cierto progreso, aun cuando se haya logrado con referencia a las ratas. Además tiene cierta elegancia como formulación. Sugiere una ley de economía del funcionamiento basada en un principio de compensación: cuando la necesidad es grande, el tiempo dado al procesamiento de la información disminuye y la profundidad de ese procesamiento se reduce. La preocupación por llegar a la meta reprime la ocupación con los medios para alcanzarla.

Inmediatamente sentimos la tentación de encontrar "paralelos" con criaturas superiores, como el hombre. Como el informe que oí una vez del caso de una psicoanalista. El paciente, al entrar en el consultorio, miró a su alrededor y comentó que se había cambiado la disposición de los muebles, pero que no se daba cuenta en qué consistía ese cambio. La psicoanalista le sugirió que la mirara más de cerca, y el paciente lo hizo. Aun entonces no notó que ella ostentaba un ojo completamente negro. El paciente se encontraba en medio de la elaboración de los sentimientos muy hostiles que tenía hacia su psicoanalista, los cuales se resistía a admitir, así como también se resistía a admitir la hostilidad que sentía hacia la fría y desapegada madre de su niñez. ¿Puede aplicarse la idea de "estrechamiento" de la información al bloqueo del paciente frente al anzuelo de su psicoanalista? La metáfora grupe bastante fuerte.

Ahora bien, existen ciertos vínculos simples, probablemente basados en lo biológico, entre la emoción, el despertar, el impulso, por una parte, y el aprendizaje, la solución de problemas, el pensamiento, por la otra. Y parece que es pro-

vechoso estudiarlos (aun a la luz de explicaciones más complejas de la emoción, como las presentadas por Silvan Tompkin).[13] Y las conexiones que he estado analizando tienen que ver en la cuestión relativa a cómo construimos y creamos los mundos en los que funcionamos. Empero, lo que sigue faltando, desde luego, es la explicación de cómo entra en escena la actividad simbólica, tan importante para la idea constructivista de la "fabricación de mundos".

* * *

Abordaré este asunto desde la perspectiva del desarrollo, en especial a la luz de lo que sabemos sobre la adquisición del lenguaje en los niños.

Es evidente que los niños dominan la sintaxis sin crisis, con rapidez y sin esfuerzo. Con un poco más de dificultad, pero todavía sin esfuerzo, el niño también "aprende a dar significados" (a referirse al mundo con sentido). Pero los niños no dominan la sintaxis por sí misma ni aprenden a dar significados simplemente como ejercicio intelectual, como pequeños investigadores o lexicógrafos. Adquieren estas habilidades con el fin de que se hagan cosas en el mundo: pedir, indicar, aliarse, protestar, afirmar, poseer, etcétera. Estos temas ya los tratamos en los capítulos anteriores.

Es bastante claro que los "usos" más simples de la comunicación aparecen antes de que el lenguaje propiamente dicho entre en escena. Pedir, indicar, aliarse, son acciones que se realizan mediante el gesto, la vocalización, mediante el "lenguaje del cuerpo", regulando la mirada antes de que aparezca el lenguaje léxico-gramatical. Cuando aparece, se usa para perfeccionar, diferenciar y ampliar estas funciones. Con el tiempo, el niño aprende a realizar ciertos actos de habla que pueden ser ejecutados *sólo* mediante el uso del lenguaje propiamente dicho, y el ejemplo típico es la promesa. Estos son los elementos de ejecución que captaron la imaginación de los filósofos y los antropólogos en la década de 1960 y después. Pues esos elementos funcionan creando realidades sociales.

Estas realidades, estos contextos sociales construidos, dan la "rúbrica" de los estados emocionales. Es decir, para elegir un ejemplo muy obvio, enfrentarse con una promesa incumplida produce vergüenza de un modo que permite que la persona que la siente reconozca que está relacionada con el "incumplimiento de la promesa". Pero ni el fenómeno de *romper una promesa* ni su contrapartida efectiva de la *vergüenza* podrían tener lugar si no fuese por el poder constitutivo de un acto de habla para crear su realidad social. Para simplificar, las emociones alcanzan su carácter cualitativo al ser contextualizadas en la realidad social que las produce.

[13] El trabajo de Silvan Tompkins tal vez se ilustre mejor con su *Affect, Imagery and Consciousness*, vol. 1: *The Positive Affects*, y vol. 2: *The Negative Affects*, Nueva York, Springer, 1962, 1963. Sus ideas más recientes aparecen en los dos trabajos siguientes: "Affect as Amplification. Some Modifications in Theory", en R. Plutchik y H. Hellerman (comps.), *Theories of Emotion*, Nueva York, Academic Press, 1980, y "The Quest for Primary Motives: Biography and Autobiography of an Idea", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 1981, págs. 306-329. Véase una explicación general del estudio de la emoción y su relación con los procesos cognitivos en George Mandler, *Mind and Body. Psychology of Emotion and Stress*, Nueva York, Norton, 1984.

A continuación voy a presentar una hipótesis sobre cómo se produce, en el transcurso del desarrollo, esta contextualización, o rubricación, de la emoción.

Ya sabemos gracias a Sperber y Wilson[14] que los oyentes casi siempre actúan sobre el supuesto de que el hablante está tratando de comunicar algo. Parecería que es irresistible. Las observaciones que realizó Aidan Macfarlane[15] sobre las palabras que las madres dicen a sus bebés cuando se los acercan por primera vez después del parto, subrayan esta irresistibilidad. Entre sus observaciones figuran cosas como éstas: "¿Por qué frunces el ceño? ¿Estás tratando de decirme que el mundo es un poquito sorprendente?" Las madres dirán que *en realidad* no creen que el bebé las comprenda. Pero siguen hablando de esa manera a pesar de lo que dicen. Le dan un significado a lo que sus bebés están haciendo y responden en consecuencia. Y con el tiempo, como hemos visto, ellas crean formatos de interacción, pequeños mundos construidos conjuntamente en los que interactúan de acuerdo con las realidades sociales que han creado en sus intercambios. Esta es la primera "cultura" del niño. Y está limitada por expectativas mutuas las cuales, si no se concretan, producen un trastorno emocional. El hecho de que este mundo íntimo sea un espacio emocional está comprobado por un descubrimiento realizado en una investigación por Alan Sroufe:[16] las cosas que hacen los progenitores que tienen más probabilidad de producir risa en el niño son las mismas cosas que casi seguramente le arrancarán lágrimas si las hace un extraño.

La iniciación en la cultura familiar es favorecida enormemente por lo que Daniel Stern[17] ha denominado "armonización". El mundo del niño y el mundo de la persona que lo cuida logran una correspondencia funcional e, incluso momento a momento, puede observarse que los dos se responden entre sí reforzándose y confirmándose mutuamente. Es el momento feliz del niño. Cuando surge el conflicto se interrumpe la armonización, y es el momento infeliz. La emoción, en el primer año de vida, parece ser el acompañamiento de la armonización y su interrupción. No está diferenciada notablemente en un sentido cualitativo. El niño se encuentra feliz o infeliz, con un estado medio excitado de atención alerta y otro estado tranquilo de sueño cuando se retira. (No estoy dejando de lado los efectos de la incomodidad y el dolor físicos; también son "emociones". Sólo quisiera recordarle al lector que la mayoría de las madres dicen que en la octava o novena semana éstas retroceden y su lugar es ocupado por lo que las madres, según Christopher Pratt, [18] describen como "necesidades" psicológicas.)

[14] Dan Sperber y Deirdre Wilson, "Mutual Knowledge and Relevance in Theories of Comprehension", en N. V. Smith (comp.), *Mutual Knowledge*, Londres, Academic Press, 1977.

[15] Aidan Macfarlane, *The Psychology of Childbirth*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1977.

[16] L. A. Sroufe y J. P. Wunsch, "The Development of Laughter in the First Year of Life", en *Child Development*, 43, 1972, págs. 1326-44.

[17] Daniel Stern, *The Interpersonal World of the Infant*, Nueva York, Basic Books, 1985.

[18] Christopher Pratt, "The Socialization of Crying", tesis doctoral, Universidad de Oxford, 1978.

La armonización produce el estado feliz, su ruptura el estado infeliz. Ambos obedecen al ajuste de las expectativas del niño pequeño a las maneras en las cuales los demás están respondiéndole. Con el tiempo, el niño construye representaciones del mundo que él espera en diferentes situaciones, las construye a partir de los encuentros que tiene con los que lo rodean, su "cultura" inmediata. La emoción empieza luego a adquirir un carácter cualitativo que se relaciona con las situaciones, y la madre puede decir sin equivocarse si el bebé tiene hambre, si está frustrado por un juguete, si se siente solo, etcétera. Y entonces ella puede responder en consecuencia (o no).

El único problema planteado por el logro del niño de hallar al mundo en armonía con sus expectativas es el aburrimiento, pero eso no tiene por qué importarnos. Su felicidad está asegurada si se le proporciona suficiente variación para que no se aburra, como saben los padres.

Hay indicios sutiles que se le dan al niño para indicarle cómo se espera que "sienta" en una situación dada, en especial en las situaciones estructuradas o rituales a las que me referí en capítulos anteriores. Se supone que sentiremos más "pena" cuando muere un pariente que cuando muere un extraño, "indignación" cuando alguien infringe nuestros derechos, "alegría" cuando llegan los abuelos. Si el niño no capta estos indicios, es "castigado" (aunque sea sin intención) por la ruptura de la armonización o, en mejores circunstancias, se le da una explicación más completa sobre la situación y sobre lo que se espera de él. En la mayoría de los casos, si el niño no se adecua a la expectativa sobre las emociones apropiadas, el asunto se vuelve objeto de negociación, conversación, un relato aclaratorio y, más adelante, de terapia.

Con el tiempo, y con la suficiente experiencia en indicios y modelos, los niños por lo general "mejoran". Pero la mejoría en cuestión no consiste generalmente en evocar alguna emoción preparada sino, en cambio, en ayudar al niño a contextualizar sentimientos inicialmente no diferenciados en situaciones sociales muy diferenciadas que les dan a estos sentimientos su rúbrica afectiva.

Todo lo expuesto no significa afirmar que no existe diferenciación alguna en el estado emocional, excepto la que es dada por la situación definida socialmente en la cual se produce. Este punto de vista sería una variante rara de la teoría de James-Lange que afirmaba que tenemos miedo sólo porque huimos. La variante cultural de la teoría de James-Lange diría que sentimos miedo no porque huimos sino porque reconocemos que estamos en una situación que se define culturalmente como peligrosa.[19] Pero una variante tan extrema no es necesaria. La idea general propuesta aquí se aplicaría igualmente bien aun si admitiésemos que hay emociones primarias o "primitivas" como el miedo, la rabia, el hambre y la excitación sexual, o que cada sistema importante de impulsos tuviese su emoción distinguible concomitante. Si fuese así (y no deseo excluir la posibilidad), seguiría siendo cierto que según nuestro punto de vista se necesitaría una "rúbrica" afectiva más específica. El contexto definido socialmente cumpliría entonces la función de proporcionar esa "rúbrica".

[19] Véase un análisis de la teoría de la emoción de James-Lange e ideas alternativas en Mandler, *Mind and Body*

Sin duda, existen pruebas en la bibliografía sobre psicología referida a la emoción que sustenta la idea sugerida aquí. Una fuente de ellas es transcultural. Las observaciones de los chukchi realizadas por Vladimir Bogoraz[20] brindan un ejemplo. Se trata de personas que habitan en la tundra del extremo noreste de Rusia. Bogoraz observó que en la sociedad chukchi se definen a los objetos extraños ajenos a la cultura como "desagradables" y producen náuseas. Son presentados a los niños como objetos de disgusto. Pero tal vez la prueba más contundente de la contextualización social de la emoción se encuentre en el ámbito sexual. Las observaciones antropológicas coinciden en un punto fundamental. El precepto de la exogamia tiene un poderoso efecto constituyente en la excitación sexual, aun cuando es, por así decir, clasificatorio (relacionado con categorías de varones y hembras en lugar de personas específicas). Que una pareja posible resulte sexualmente atractiva o no dependerá de la categoría que tenga con respecto al tabú de la exogamia.

Y en nuestra propia cultura (o cualquier cultura), hay ciertas emociones (como la vergüenza, a la que me refería al comienzo de este análisis) que pueden definirse sólo en función de sistemas simbólicos como, por ejemplo, el parentesco, la clase social y el grupo de referencia. La turbación (característica tan prominente en la vida del adolescente en el momento en que las pautas infantiles son cambiadas por las adultas) constituye un caso bien ilustrador. Pero también tiene una versión adulta que se relaciona con la clase social. Hay una incidencia más alta de la turbación ante aquellos a quienes definimos como superiores con respecto a la clase social; y es mayor cuanto más movilidad social tengamos.

Y por último, existen pruebas de los efectos de la adrenalina introducida directamente en el torrente sanguíneo. La manera en que reaccionamos con respecto a la hormona está determinada principalmente por la índole de la situación en la cual nos encontramos (o definimos): si estamos enojados, tristes, contentos, etcétera.[21]

Hay dos maneras de sacar conclusiones a partir de datos como los mencionados. La primera, psicológica, es que las reacciones emocionales "se adaptan" fácilmente a los estímulos situacionales. Y las pruebas de los estudios convencionales del condicionamiento emocional apuntalarían este criterio. Sin embargo, hay otro enfoque que no está en contradicción con el primero, pero que no se refiere al "mecanismo" —si hay condicionamiento o no— sino el carácter de esos "estímulos situacionales" ante los cuales se produce el condicionamiento. ¿En qué consisten y cómo se relacionan entre sí? La respuesta es que por lo general no se trata de estímulos en el sentido pavloviano, sino que adquieren su importancia en virtud de estar insertos en el sistema simbólico continuo que constituye la cultura.

[20] Vladimir Bogoraz, *The Chuckchee*, Jessup Non Pacific Publications, nº 7, Nueva York, Museo Norteamericano de Historia Natural, sin fecha, reproducción de la edición de 1909.

[21] Véanse estudios sobre la inducción de la emoción producida por la inyección de adrenalina y sustancias afines en Stanley Schachter y Jerome Singer, "Cognitive, Social and Physiological Determinants of Emotional State", en *Psychological Review*, 69, 1962, págs. 379-399; véase también Mandler, *Mind and Body*.

Los componentes de la conducta de los que estoy hablando no son las emociones, las cogniciones y las acciones, aisladamente, sino aspectos de un todo más amplio que *logra su integración sólo dentro de un sistema cultural*. La emoción no puede aislarse del conocimiento de la situación que la suscita. La cognición no es una forma de conocimiento puro al cual se agrega la emoción (ya sea para perturbar su claridad o no). Y la acción es un sendero común final que se basa en lo que uno sabe y siente. En realidad, nuestras acciones con frecuencia están destinadas a impedir que se perturbe un estado de conocimiento (como en la "hostilidad autística") o a evitar situaciones que previsiblemente serán suscitadoras de emociones.

Parece mucho más útil reconocer desde el comienzo que los tres términos *representan* abstracciones, abstracciones que tienen un costo teórico elevado. El precio que pagamos por esas abstracciones al final es que perdemos de vista su interdependencia estructural. Cualquiera que sea el nivel en el que realicemos la observación, por muy detallado que sea el análisis, las tres son constituyentes de un todo unificado. Aislarlas es como estudiar los planos de un cristal individualmente, perdiendo de vista el cristal que les da su ser.

TERCERA PARTE

# La actuación en los mundos creados

# IX

# El lenguaje de la educación[1]

Nos toca vivir en una época desconcertante en lo que se refiere al enfoque de la educación. Hay profundos problemas que tienen su origen en diferentes causas, sobre todo en una sociedad cambiante cuya configuración futura no podemos prever y para la cual es difícil preparar a una nueva generación.

El tema de este capítulo, el lenguaje de la educación, puede parecer remoto con respecto a los perturbadores problemas que ha producido el rápido y turbulento cambio de nuestra sociedad. Pero trataré de demostrar antes de llegar al final que no es así, que no es perder el tiempo académicamente mientras se incendia Roma tratar de hallar una clase de esta crisis en el lenguaje de la educación. Pues en la médula de todo cambio social se suelen encontrar cambios fundamentales con respecto a nuestras concepciones sobre el conocimiento, el pensamiento y el aprendizaje, cambios cuya realización se ve impedida y distorsionada por la manera que tenemos de hablar acerca del mundo y de pensar sobre él en el marco de ese hablar. Abrigo la esperanza de poder develar algunas cuestiones fastidiosas que tienen una importancia práctica e inmediata.

* * *

Comenzaré con una premisa que ya es familiar: que el medio de intercambio en el cual se lleva a cabo la educación —el lenguaje— nunca puede ser neutral, que impone un punto de vista no sólo sobre el mundo al cual se refiere sino hacia el uso de la mente con respecto a este mundo. El lenguaje impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos. No es sólo que el medio es el mensaje. El mensaje en sí puede crear la realidad que el mensaje encarna y predisponer a aquellos quienes lo oyen a pensar de un modo particular con respecto a él. Si tuviese que elegir un lema para lo que tengo que decir sería aquel de Francis Bacon, usado por Vygotsky, en el que se proclama que ni la mente sola ni la mano sola pueden lograr mucho sin las herramientas que las perfeccionan. Y una de las principales herramientas es el lenguaje y las reglas de su uso.

La mayoría de nuestros encuentros con el mundo no son, como hemos visto, encuentros directos. Incluso nuestras experiencias directas, así denominadas,

[1] Una versión de este capítulo apareció en *Social Research*, 49, nº 4, 1982, págs. 835-853

para ser interpretadas se atribuyen a ideas sobre la causa y la consecuencia, y el mundo que emerge frente a nosotros es un mundo conceptual. Cuando estamos perplejos frente a lo que encontramos, renegociamos su significado de manera que concuerde con lo que creen los que nos rodean.

Si ésta es la base para nuestra comprensión de los mundos físicos y biológicos, es mucho más verdadera con respecto al mundo social en que vivimos. Pues, para mencionar otro tema conocido, las "realidades" de la sociedad y de la vida social son en sí casi siempre productos del uso lingüístico representado en actos de habla como, por ejemplo, el de prometer, abjurar, legitimizar, bautizar, etcétera. Una vez que adoptamos la idea de que una cultura en sí comprende un texto ambiguo que necesita ser interpretado constantemente por aquellos que participan de ella, la función constitutiva del lenguaje en la creación de la realidad social es un tema de interés práctico.

Si nos preguntamos ¿dónde reside el significado de los conceptos sociales: en el mundo, en la cabeza del que le da significado o en la negociación interpersonal?, nos sentimos impulsados a contestar que reside en esto último. El significado es aquello sobre lo cual podemos ponernos de acuerdo o, por lo menos, aceptar como base para llegar a un acuerdo sobre el concepto en cuestión. Si estamos discutiendo sobre "realidades" sociales como la democracia o la igualdad o, incluso, el producto bruto nacional, la realidad no reside en la cosa, ni en la cabeza, sino en el acto de discutir y negociar sobre el significado de esos conceptos. Las realidades sociales no son ladrillos con los que tropezamos o con los que nos raspamos al patearlos, sino los significados que conseguimos compartiendo las cogniciones humanas.

* * *

Un punto de vista negociador o "hermenéutico" o transaccional del tipo que he estado planteando tiene implicaciones directas y profundas en la manera de llevar a cabo la educación. Voy a mencionarlas primero en términos generales, y luego las ampliaré haciendo referencia a asuntos más específicos y prácticos relativos a las escuelas y la enseñanza.

La implicación más general es que una cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes. Según esta perspectiva, una cultura es tanto un *foro* para negociar y renegociar los significados y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones para la acción. En realidad, toda cultura mantiene instituciones u ocasiones especializadas para intensificar esta característica de foro. La narración, el teatro, la ciencia, incluso la jurisprudencia, son todas técnicas para intensificar esta función; maneras de explorar mundos posibles fuera del contexto de la necesidad inmediata. La educación es —o debe ser— uno de los foros principales para realizar esta función, aunque suele ser vacilante en asumirla. Es este aspecto de foro de la cultura lo que da a sus participantes una función en la constante elaboración y reelaboración de esa cultura; una función *activa* como participantes y no como espectadores actuantes que desempeñan sus papeles canónicos de acuerdo con las reglas cuando se producen los indicios adecuados.

Tal vez hayan existido sociedades, por lo menos durante ciertos períodos, "clásicamente" tradicionales, en las cuales las acciones de las personas "se derivaban" de un conjunto de reglas más o menos fijas. Recuerdo haber leído, casi con el mismo placer que nos produce el espectáculo del ballet clásico, la famosa descripción que hizo Marcel Granet de la familia china clásica.[1] Los roles y las obligaciones estaban especificados con tanta claridad y rigor como la coreografía tradicional del Bolshoi. Pero tuve la buena fortuna de conocer al mismo tiempo el relato de John Fairbank[2] sobre la extraordinaria facilidad con que, en la política de los déspotas chinos, la legitimidad y la lealtad pasaban al vencedor de la política local de la fuerza, cualquiera que hubiese sido el horror con que se hubiese logrado la victoria. Llegué a la conclusión de que las descripciones "equilibradas" de las culturas son útiles principalmente para orientar la redacción de etnografías del viejo estilo o como instrumentos políticos para ser usados por aquellos que se encuentran en el poder, con el fin de sojuzgar psicológicamente a quienes deben ser gobernados.

Se deduce de esta idea de la cultura como foro que la introducción del niño en la cultura mediante la educación, si ha de prepararlo para la vida, debe participar también del espíritu de foro, de la negociación, de la recreación del significado. Pero esta conclusión contradice las tradiciones de la pedagogía que provienen de otras épocas, otra interpretación de la cultura, otra concepción de la autoridad; una pedagogía que consideraba que el proceso educativo era una *transmisión* de conocimientos y valores *de* aquellos que sabían más *a* aquellos que sabían menos y tenían menos competencia. Y en otro nivel, también se basaba en otros presupuestos sobre el niño, según los cuales éste era subdotado no sólo epistemológicamente sino también deónticamente, carente del sentido de las proposiciones de valor y del sentido de la sociedad. Los niños no sólo estaban subprovistos de conocimientos sobre el mundo, los cuales debían impartírseles, sino que además "carecían" de valores. Esta insuficiencia de los niños ha sido explicada psicológicamente y casi todas las teorías seculares han sido tan compulsivas como las primeras teorías divinas del pecado original. En nuestra época, por ejemplo, hemos tenido teorías del proceso primario basadas en el axioma según el cual la inmadurez se basa en la capacidad para demorar la gratificación. O bien, en la teoría cognitiva, hemos tenido la doctrina del egocentrismo, que postulaba la incapacidad para ver el mundo desde cualquier otra perspectiva que no fuese aquella en la que el niño ocupa la posición de un planeta central alrededor del cual gira todo lo demás.

No deseo criticar ninguna de estas caracterizaciones del niño, ya sea que estén dirigidas por el pecado original, el proceso primario o el egocentrismo. Supongamos que, en mayor o menor grado, son todas "correctas". Es decir, son versiones "correctas" (en el sentido de Nelson Goodman) del mundo de lo dado del cual parten. En la medida en que parten de esos elementos dados y se mantienen

[1] Marcel Granet, *La Pensée chinoise*, París, Renaissance du Livre, 1934.

[2] John Fairbank y yo realizamos un seminario informal en Harvard en 1962 sobre la "psicología de China", en el cual Fairbank presentó un trabajo sobre la "legitimidad".

coherentes con ellos, no pueden ser erróneas. Pero lo que deseo plantear no se refiere a su verdad abstracta sino a su fuerza como ideas que conforman la práctica de la educación. Todas ellas implican que hay algo que debe arrancarse, reemplazarse o compensarse. La pedagogía resultante era cierta idea de la enseñanza como cirugía, supresión, sustitución, compensación de insuficiencias, o una combinación de todo esto. Cuando apareció la "teoría del aprendizaje" en este siglo, se agregó a la lista otro "método", el refuerzo: la recompensa y el castigo podrían llegar a ser las palancas de una nueva tecnología para lograr esos fines.

Sin duda, ha habido otras voces, otras "versiones del mundo", y en esta última generación se han unido en un nuevo y poderoso coro. Pero, por lo general se han centrado en el niño y sus necesidades como educando autónomo. Freud se contó entre otras voces, en especial en lo que se refiere a su insistencia en la autonomía del funcionamiento del yo y la liberación de las tendencias excesivas o conflictivas. Y, desde luego, Piaget debe ser considerado como una fuerza fundamental en la insistencia del aprendizaje como invención. Lo que todavía nos falta es una teoría razonada de cómo debe interpretarse la negociación del significado lograda socialmente en cuanto axioma pedagógico, si bien ha comenzado a perfilarse en la obra de Vygotsky (como se vio en el Capítulo V), y en algunas teorías contemporáneas como las de Michael Cole[4] y Hugh Mehan.[5] Las retomaré enseguida, pero primero trataré de aclarar algunos fundamentos preliminares.

* * *

Es necesario volver a las funciones del lenguaje, pues son fundamentales para el planteo que nos ocupa. Tal vez Michael Halliday proporciona el catálogo más completo.[6] Divide las funciones en dos clases superordenadas: *pragmática* y *matética*. En la primera se encuentran funciones como, por ejemplo, la instrumental, la reguladora, la interaccional y la personal, y a la segunda le asigna la heurística, la imaginativa y la informativa. No hace falta describirlas en detalle sino, únicamente, observar que la clase de las funciones pragmáticas se refiere a nuestra orientación hacia los demás y al uso del instrumento del lenguaje para lograr los fines buscados, influyendo en las actitudes y las acciones de los demás hacia nosotros y hacia el mundo. El conjunto de funciones matéticas tiene una finalidad diferente. La función heurística es el medio para lograr que los demás nos informen y corrijan; la función imaginativa es el medio con el cual creamos mundos posibles y trascendemos lo inmediatamente referencial. La función informativa se construye sobre la base de una presuposición intersubjetiva: que

[4] Véase en especial Michael Cole y Barbara Means, *Comparative Studies of How People Think. An Introduction*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1981; y Michael Cole y Sylvia Scribner, *Culture and Thought. A Psychological Introduction*, Nueva York, Wiley, 1974.

[5] Hugh Mehan, *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1979.

[6] Michael A. K. Halliday, *Learning How to Mean*, Londres, Edward Arnold, 1975.

los demás tienen conocimientos que a mí me faltan o que yo tengo conocimientos que los demás no poseen, y que ese desequilibrio puede corregirse con cualquier acto de conversación o "relato". Existe una función, elaborada originalmente por Roman Jakobson,[7] que tal vez deba agregarse a la lista de Halliday: la función metalingüística, es decir, la que se refiere al uso que hacemos del lenguaje para examinarlo o explicarlo, como hacen analíticamente los filósofos o los lingüistas que examinan las expresiones como si fuesen, por decirlo así, objetos opacos que deben analizarse en sí mismos y no ventanas transparentes a través de las cuales miramos el mundo.

Estas funciones nos proporcionan útiles herramientas para examinar el lenguaje de la educación. Halliday observa que es el genio del lenguaje lexicogramatical lo que permite y requiere el cumplimiento de todas estas funciones simultáneamente. Son ineludibles. Aun cuando se emplee el valor "no marcado" (o cero ritual) de una de ellas, se está marcando una actitud del hablante hacia el suceso que se representa, hacia la ocasión del enunciado y hacia la manera en la que el hablante espera que el oyente vea el mundo y use su mente. Es un tema que he investigado en capítulos anteriores al analizar "mecanismos" como los de la implicación, el desencadenante presuposicional y la imposición de perspectivas a las escenas.

Voy a dar un ejemplo de la actitud que presenta el habla de los profesores, tomada del trabajo de Carol Feldman.[8] Esta autora estaba interesada en determinar en qué medida las actitudes de los profesores hacia su materia señalan en algún sentido el carácter hipotético del conocimiento, su incertidumbre, su invitación a seguir pensando. Eligió como índice la presencia de indicadores modales auxiliares en el lenguaje empleado por los profesores con sus estudiantes y de aquéllos entre sí en la sala de profesores, distinguiendo entre expresiones que contenían indicadores de incertidumbre y probabilidad (como *podría*, *tal vez*, etcétera) y expresiones sin esos indicadores. Los indicadores de incertidumbre o duda en el lenguaje usado por los profesores entre sí excedían enormemente en número a los usados en el lenguaje de los profesores con los estudiantes. El mundo que los profesores presentaban a sus alumnos era un mundo mucho más establecido, mucho menos hipotético y negociador que el que ofrecían a sus colegas.

La marcación de las actitudes en el lenguaje de los demás nos da un indicio para usar nuestra mente. Recuerdo a una profesora, la señorita Orcutt, que hizo esta afirmación en clase: "Resulta muy curioso, no que el agua se congele a los 32 grados Fahrenheit, sino que pase de un estado líquido a uno sólido". Luego siguió dándonos una explicación intuitiva del movimiento browniano y de las moléculas, expresando un sentido de maravilla igual, incluso mejor, que el sentido de maravilla que yo sentía a esa edad (alrededor de diez años) por todas las cosas a las que dirigía mi atención, incluso asuntos como el de la luz de las es-

[7] Roman Jakobson, "Linguistics and Poetics", en *Selected Writings*, III, La Haya, Mouton, 1981.

[8] Carol Feldman y James Wetsch, "Context Dependent Properties of Teacher Speech", en *Youth and Society*, 8, 1976, págs. 227-258.

trellas extinguidas que sigue viajando hacia nosotros aunque su fuente ya se haya apagado. En efecto, ella me invitaba a ampliar *mi* mundo de maravilla para abarcar *el de ella*. No estaba tan sólo dándome *información*. En cambio, estaba negociando el mundo de la maravilla y la posibilidad. Las moléculas, los sólidos, los líquidos, el movimiento, no eran hechos; habían de usarse para reflexionar e imaginar. La señorita Orcutt era la excepción. Era un acontecimiento humano, no un mecanismo de transmisión. No se trata de que mis otras maestras no marcaran sus actitudes. Se trata, en cambio, de que sus actitudes eran inútilmente informativas.

Cada hecho que encontramos está rodeado por indicios de actitudes. Pero ahora demos otro paso. Algunos indicadores de actitudes son invitaciones a usar el pensamiento, la reflexión, la elaboración, la fantasía. Según palabras de John Searle,[9] es la fuerza elocutiva y no el enunciado lo que señala la intención del hablante. Y si el profesor desea clausurar el proceso de maravilla mediante declaraciones insípidas de una realidad fija, puede hacerlo. El profesor también puede ampliar el tema de un enunciado llevándolo a la especulación y la negociación. En la medida en que los materiales de la educación sean elegidos por su susceptibilidad a la transformación imaginativa y sean presentados de modo que inviten a la negociación y la especulación, la educación llega a formar parte de lo que antes denominé "elaboración de la cultura". El alumno, en efecto, llega a ser parte del proceso negociador por el cual se crean y se interpretan los hechos. Es a la vez un agente elaborador de conocimientos y un receptor de la transmisión de conocimientos.

Voy a apartarme del tema por un momento. Hace unos años escribí algunos artículos en los que insistía sobre la importancia del aprendizaje del descubrimiento;[10] aprender solo, o como Piaget dijo con posterioridad[11] (y mejor que yo, creo), aprender inventando. Lo que propongo aquí es una ampliación de esta idea o, mejor, su perfeccionamiento. Mi modelo del niño en esa época se inscribía bastante en la tradición del niño solo que domina su mundo representándoselo a sí mismo en sus propios términos. Desde entonces he llegado a admitir cada vez más que casi todo el aprendizaje en casi todos los marcos es una actividad comunal, un compartir la cultura. No se trata sólo de que el niño deba apropiarse del conocimiento, sino que debe apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a una cultura. Es esto lo que me hace subrayar no sólo el descubrimiento y la invención sino la importancia del negociar y el compartir, en síntesis, de la creación conjunta de la cultura como objeto de la enseñanza y como paso adecuado para llegar a ser un miembro de la sociedad adulta en la cual pasamos nuestra vida.

* * *

[9] John Searle, *Speech Acts*, Cambridge, Cambridge University Press, 1969.

[10] Jerome Bruner, "The Act of Discovery", en *Harvard Educational Review*, 31, 1961, págs. 21-32.

[11] Jean Piaget, *To Understand is to Invent*, trad. George-Anne Roberts, Nueva York, Grossman, 1973.

Gran parte del proceso de la educación consiste en ser capaz de tomar distancia, de algún modo, de lo que uno sabe para poder reflexionar sobre el propio conocimiento. En casi todas las teorías contemporáneas del desarrollo cognitivo, esto quiere decir el logro de conocimientos más abstractos mediante operaciones formales piagetianas o empleando sistemas simbólicos más abstractos. Y, sin duda, es cierto que en muchas esferas del conocimiento, como en las ciencias, ascendemos en realidad a "estratos intelectualmente más elevados" (para usar la frase de Vygotsky) mediante este proceso. Llegamos realmente a ver la aritmética como un caso especial cuando alcanzamos el campo más abstracto del álgebra. Empero, creo que es peligroso ver el crecimiento intelectual exclusivamente de este modo, porque no hay duda de que distorsionamos el significado de la madurez intelectual si usamos sólo ese modelo.

No se trata de que yo ahora "comprenda" *Otelo* de una manera más abstracta que hace quince años, cuando leí esa obra por primera vez. Ni siquiera de que sepa más sobre el orgullo, la envidia y los celos que lo que sabía entonces. Tampoco estoy seguro de que comprenda mejor la furia que impulsó a Yago a planear la destrucción de su amo y qué tipo de impulso de inocencia impidió que el moro advirtiese la destrucción hacia la cual sus celos de Desdémona lo arrastraban. En cambio, se trata de que he llegado a reconocer en la obra un tema, un conflicto, algo esencial sobre la condición humana. No creo que mi interés por el teatro y la literatura me haya hecho más *abstracto*. En cambio, me ha unido a los mundos posibles que brindan un panorama para pensar sobre la condición humana, la condición humana tal como existe en la cultura en la que vivo. Pero, como he tratado de decir en el Capítulo II, no es simplemente la narración del cuento, la *fábula*, lo que produce la reflexión sobre el conflicto de *Otelo*, sino la modalidad del discurso, el *sjuzet*. La obra no se refiere simplemente a la historia de un moro al que un subordinado lleno de odio y envidia, tal vez psicópata, lo hace volver loco de celos por su esposa. Su lenguaje y su arte como obra, las actitudes en las que el dramaturgo describe a sus personajes, su acto de habla dramático (en el sentido de Iser[12]), hacen reverberar el drama en nuestra reflexión. Es una invitación a reflexionar sobre los modales, la moral y la condición humana. No es una abstracción en el sentido usual, sino en el de las complejidades que pueden producirse en las narraciones de la acción humana.

Ahora bien, yo no creo ni por un minuto que se pueda enseñar ni siquiera matemática o física sin transmitir una actitud hacia la naturaleza y hacia el uso de la mente. No podemos evitar comprometernos, dada la índole del lenguaje natural, con una actitud con respecto a lo que algo es, digamos, un "hecho", o "la consecuencia de una conjetura". La idea de *que cualquier materia humanística* puede enseñarse sin revelar la actitud propia hacia los asuntos de esencia y sustancia humanas es, desde luego, una tontería. Es igualmente cierto que si no elegimos, como medio para enseñar esta forma de "distanciamiento humano", algo que llegue a la médula de un modo u otro (de cualquier manera que caracterícemos los procesos psicológicos que intervienen), creamos otra tontería. Pues lo

[12] Wolfgang Iser, *The Act of Reading*, Baltimore, John Hopkins University Press, 1978.

que hace falta es una base para analizar no sólo el contenido de lo que tenemos delante, sino las posibles actitudes que podríamos adoptar hacia ese contenido.

Creo que se deduce de lo que he expuesto que el lenguaje de la educación, si ha de ser una invitación a la reflexión y a la creación de cultura, no puede ser el denominado lenguaje incontaminado de la realidad y la "objetividad". Debe expresar las actitudes y debe invitar a la contraactitud y en ese proceso dejar margen para la reflexión, para la metacognición. Es esto lo que nos permite acceder a un estrato superior, este proceso de objetivar en el lenguaje o en las imágenes lo que hemos pensado y luego reflexionar sobre ello y reconsiderarlo.

* * *

Hace algunos años, cuando estaba dando conferencias en la Universidad de Texas, un grupo de estudiantes de la Honors School me preguntó si quería unirme a ellos en uno de sus seminarios. Deseaban analizar el tema de la educación. Fue una discusión muy animada, en verdad. A mitad del debate una mujer joven dijo que deseaba hacerme una pregunta. Contó que acababa de leer mi *Process of Education*,[13] en el cual yo afirmaba que cualquier tema podía enseñarse a cualquier niño en cualquier edad de alguna manera que fuese honesta. Pensé: "Ahora me hará la pregunta sobre el cálculo en primer grado". Pero no fue así. No, su pregunta fue: "¿Cómo sabe usted lo que es honesto?" Me dejó estupefacto. Ella sabía pensar. ¿Estaba yo preparado para ser honestamente abierto al tratar las ideas del niño sobre un tema, nuestra *transacción* iba a ser honesta? ¿Iba yo a ser yo mismo y a dejar que el niño fuese él mismo?

Lo expuesto en el párrafo precedente me lleva al tema siguiente. ¿Cuando hablamos del proceso de distanciamiento de los propios pensamientos, de reflexionar más para tener una perspectiva, no implica esto algo sobre el conocedor? ¿No estamos de algún modo hablando sobre la constitución del *self*? Este es un tema que me pone muy incómodo. Siempre he tratado de evitar conceptos como el del *self*, y cuando me he visto forzado a hacerlo, me he evadido hablando de "rutinas ejecutivas" y circuitos recurrentes y estrategias para rectificar enunciados. El análisis del "*self* transaccional" en el Capítulo IV fue un intento de dar vuelta la hoja. Pues de algún modo inevitable, la reflexión implica un agente reflexivo, la metacognición requiere una rutina modelo que sepa cómo y cuándo salir de un procesamiento estricto para iniciar procedimientos correctivos del procesamiento. En realidad, la creación de una cultura negociadora que he estado analizando implica un participante activo. ¿Cómo abordaremos el *self*?

Soy desde hace mucho (como se habrá dado cuenta ya el lector) un constructivista, y así como creo que nosotros construimos o constituimos el mundo, creo también que el *self* es una construcción, un resultado de la acción y la simbolización. Al igual que Clifford Geertz y Michelle Rosaldo, pienso que el *self* es un texto acerca de cómo estamos situados con respecto a los demás y hacia el mundo; un texto normativo sobre las facultades, habilidades y disposiciones que

[13] Jerome Bruner, *The Process of Education*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1961.

cambian al cambiar nuestra situación, de jóvenes a viejos, de un tipo de ambiente a otro. La interpretación de este texto *in situ* por parte de un individuo es su sentido del *self* en esa situación. Está compuesto de las expectativas, los sentimientos de estima y poder, etcétera. He tratado de aclarar este aspecto en el análisis del personaje en la ficción que hice en el Capítulo II.

Una de las maneras más importantes de controlar y dar forma a los participantes de la sociedad es mediante imágenes normativas del *self* del tipo de las presentadas en el Capítulo II. Esto se lleva a cabo de maneras sutiles, incluso en los juguetes que damos a los niños. Veamos la descripción que hace Roland Barthes[14] de cómo los juguetes franceses crean *consumidores* de cultura francesa y no *creadores* de nuevas formas culturales. Su agudeza, entre paréntesis, brinda un ejemplo clásico de distanciamiento.

> Juguetes franceses: no se podría hallar mejor ejemplo del hecho de que el adulto francés ve al niño como otro *self*. Todos los juguetes que vemos comúnmente son un microcosmos del mundo adulto; son todos copias reducidas de objetos humanos...
>
> Las formas inventadas son muy raras: algunos juegos de bloquecitos que apelan al espíritu de "hágalo usted mismo", son los únicos que ofrecen formas dinámicas. En cuanto a los otros, los juguetes franceses *siempre quieren decir algo* y este algo *siempre está totalmente socializado*, constituido por los mitos o técnicas de la vida adulta. .
>
> El hecho de que los franceses prefiguren *literalmente* el mundo de las funciones adultas, evidentemente no puede sino preparar al niño para que las acepte a todas, constituyendo para él, incluso antes de que pueda pensar en eso, la coartada de una Naturaleza que en todas las épocas ha creado soldados, carteros y avispas. Los juguetes revelan aquí la lista de cosas que para el adulto no son en absoluto inusuales: la guerra, la burocracia, la fealdad, los marcianos... Los juguetes franceses son como una cabeza de jíbaro, en la que reconocemos, reducidos al tamaño de una manzana, las arrugas y el cabello de un adulto... Frente a este mundo de objetos fieles y complicados, el niño sólo puede identificarse como propietario, como usuario, pero nunca como creador; él no inventa el mundo, lo usa; están preparadas para él acciones sin aventura, sin maravilla, sin alegría.

Lo que Barthes podría haber mencionado luego es que la cultura francesa se vuelve un aspecto del *self* francés. Una vez equipado con estas imágenes y fórmulas normativas para hacer sus estimaciones, el niño francés o la niña francesa llega a ser un maduro operador del sistema y un maduro organizador del *self*. ¿Qué mejor ejemplificación del proceso que la producción de escritores como Barthes, maestros en el arte de una refinada autoburla?

El estudio de Michael Cole, Sylvia Scribner y sus colegas[15] sobre aspectos transculturales de la cognición ilustran este mismo tema general de un modo más sistemático: por ejemplo, el grado en que el modo innato de abordar el conocimiento es tomarlo de la autoridad, frente a la versión europea más occidental de

[14] Roland Barthes, *Mythologies*, Nueva York, Hill and Wang, 1972, Págs. 53-55.

[15] Cole y Scribner, *Culture and Thought*

generarlo uno mismo, autónomamente, una vez que se han adquirido en la sociedad los constituyentes para la formulación de juicios. Como señalan Cole y sus colegas, la introducción de una modalidad de enseñanza en la cual uno "comprende las cosas para uno mismo" modifica la concepción que tenemos de nosotros mismos y de nuestro rol, y además socava el rol de la autoridad que existe generalmente en la cultura, incluso hasta el punto de estar marcado por las fórmulas de cortesía reservadas a los que tienen la autoridad.

Si relacionamos esto ahora con el tema al que nos hemos estado refiriendo —la práctica de la enseñanza y el lenguaje en el que se lleva a cabo— vemos que existe una implicación inmediata que se deduce del carácter "bifacético" del lenguaje, que cumple la doble función de ser un modo de comunicación y un medio para representar el mundo acerca del cual está comunicando. La *manera* en la que uno *habla* llega a ser con el tiempo la manera en la que uno *representa* aquello de lo que habla. La actitud y la negociación sobre la actitud llegan a ser características del mundo hacia el cual adoptamos las actitudes. Y con el tiempo, a medida que desarrollamos un sentido de nuestro propio *self*, el mismo modelo ingresa en la manera en la que interpretamos ese "texto" que es nuestra propia lectura de nosotros mismos. Así como el pequeño francés de Barthes es un consumidor y un usuario de las modalidades de pensar y hacer francesas, el pequeño norteamericano llega a reflejar los modos en los que se adquiere el conocimiento y se reflexiona sobre él en Norteamérica, y el pequeño *self* norteamericano llega a reflejar el conjunto de actitudes que en la cultura norteamericana podemos adoptar activa (o pasivamente) hacia el conocimiento.

Si no llega a desarrollar ningún sentido de lo que llamaré intervención reflexiva en el conocimiento que halla, el joven estará actuando continuamente desde afuera, el conocimiento lo controlará y lo guiará. Si logra desarrollar ese sentido, controlará y seleccionará el conocimiento según sus necesidades. Si desarrolla un sentido del *self* que se base en su capacidad para ahondar en el conocimiento para sus propios usos, y si puede compartir y negociar el resultado de sus profundizaciones, llega a ser uno de los miembros de la comunidad creadora de cultura.

* * *

Mencioné antes en este capítulo dos líneas de investigación que arrojaron algo de luz sobre estos procesos que he estado analizando. Una era la de Vygotsky, a quien me referí en el Capítulo V; la otra se encuentra en un texto de Hugh Mehan titulado *Learning Lessons*.[16] A Vygotsky le debemos un reconocimiento especial por haber aclarado algunas de las principales relaciones entre el lenguaje, el pensamiento y la socialización. Su idea básica, recordemos, era que el aprendizaje conceptual consistía en un proyecto de colaboración en el que participaba un adulto que inicia un diálogo con un niño, de una manera que da al niño indicios que le permiten comenzar un nuevo ascenso, guiándolo en los pasos siguientes antes de que el niño sea capaz de apreciar solo su importancia. Es el "prés-

[16] Mehan, *Learning Lessons*.

tamo de conciencia" lo que hace que el niño atraviese la zona de desarrollo próximo. El modelo es Sócrates guiando al esclavo a través de la geometría en el *Menón*. Es un procedimiento que, dicho sea de paso, funciona tan bien en Elkton, Virginia, como en la Atenas clásica, como sabemos por la investigación de Alan Collins y sus colegas[17] sobre los programas de instrucción socráticos.

El trabajo de Mehan ilustra el grado en que el proceso de intercambio y negociación —este crear de la cultura— es una característica de las rutinas y procedimientos del aula. No se trata sólo de que el educando realice individualmente su lección, sino que la lección misma sea un ejercicio colectivo, que dependa de la armonización del maestro con las expresiones e intentos de los miembros de una clase.

Puedo resumir el mensaje de la manera siguiente: el lenguaje no sólo transmite, el lenguaje crea o constituye el conocimiento o la "realidad". Parte de esa realidad es la actitud que el lenguaje implica hacia el conocimiento y la reflexión, y la serie generalizada de actitudes que negociamos crea con el tiempo un sentido del propio *self*. La reflexión y el "distanciamiento" son aspectos fundamentales para lograr un sentido de la serie de posibles actitudes, un paso metacognitivo de enorme importancia. El lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación de cultura, no del consumo de conocimientos o la adquisición de conocimientos solamente. En una época en la que nuestro *establishment* educacional ha producido la alienación del proceso de educación, nada podría ser más práctico que echar una mirada nueva, a la luz de las ideas modernas de la lingüística y la filosofía del lenguaje, sobre las consecuencias de nuestro lenguaje escolar actual y sus posibles transformaciones.

[17] Allan Collins, "Teaching Reasoning Skills", en S. F. Chipman, J. W. Segal y R. Glaser, *Thinking and Learning Skills*, vol. 2, Hillsdale, N. J., Erlbaum, 1985

# X

# La teoría del desarrollo como cultura

Comenzaré con lo que ahora debería parecer una proposición razonable. Las teorías del desarrollo humano, una vez aceptadas en la cultura predominante, ya no funcionan simplemente como descripciones de la naturaleza humana y su crecimiento. Por su carácter, como representaciones culturales aceptadas, dan, en cambio, una realidad social a los procesos que tratan de explicar y, en cierto grado, a los "hechos" que citan como fundamento. Así como la teoría de la propiedad es constitutiva de los conceptos de propiedad, usurpación y herencia. Al dotarlos de una realidad *social*, les damos también una encarnación práctica. De manera que no hay sólo "propiedad inmueble" sino también agentes inmobiliarios, compañías de crédito hipotecario e, incluso, novelas de protesta como *Viñas de ira*.

Las teorías del desarrollo, por sus estipulaciones sobre el desarrollo humano, también crean reglas e instituciones que son tan compulsivas como las compañías de crédito hipotecario: la delincuencia, las ausencias, "los hitos de crecimiento", los patrones nacionales. Las elecciones para el consejo escolar local son determinadas por los logros de los niños de la comunidad con respecto a las normas nacionales de lectura. Las normas, desde luego, dependen de la teoría de la lectura comprendida implícitamente en la cultura institucionalizada de la escuela. En un campo aun más acosado emocionalmente, la teoría determina lo que consideramos como crecimiento normal de la sexualidad de los niños. Aunque somos curiosamente insensibles con respecto a un tema tan evidente en nuestra propia cultura, lo aceptamos cuando lo encontramos en las páginas de *Coming of Age in Samoa* de Mead o de *Sexual Life of Savages* de Malinowski.

Todo lo expuesto no significa que los estudiosos del desarrollo humano no sometan sus hipótesis y sus ideas a pruebas empíricas como suelen hacer los científicos. En cambio, está en la naturaleza de las cosas que, una vez que los "descubrimientos" son aceptados en el conocimiento implícito que constituye la cultura, las teorías científicas llegan a ser definidoras, prescriptivas y normativas de la realidad como las teorías psicológicas tradicionales que reemplazan.

Alguien podrá objetar que una teoría "comprobada" es *verdadera*, mientras que una teoría tradicional es un compuesto de deseos, temores y hábitos humanos. La distinción es importante. Pero la verdad se comprende mejor si se le da el sentido de Nelson Goodman: "lo correcto". La verdad de la teoría de la luz es "verdadera" sólo en determinados contextos. Esa es su corrección. Del mismo modo, las verdades de las teorías del desarrollo son relativas a los contextos cul-

turales a los que se aplican. Pero esa relatividad no es, como en física, una cuestión de coherencia lógica solamente. En este caso hay además una cuestión de *concordancia con los valores que predominan en esa cultura. Es esta concordancia* la que da a las teorías del desarrollo —propuestas inicialmente como simples descripciones— un aspecto moral una vez que se han incorporado en la cultura general.

La cultura humana, desde luego, es una de las dos maneras en que se transmiten las "instrucciones" sobre cómo deben crecer los seres humanos de una generación a la siguiente; la otra manera es que el genoma humano. Este tiene tanta plasticidad que no existe una manera única de realización, ninguna manera que sea independiente de las oportunidades brindadas por la cultura en la cual nace un individuo. *Recuérdese la bon mot de Sir Peter Medawar*[1] *sobre la naturaleza* y la educación: cada una de ellas aporta un ciento por ciento a la varianza del fenotipo. El hombre no está libre *ni* de su genoma *ni* de su cultura. La cultura humana simplemente proporciona *maneras* de desarrollo entre las muchas que hace posibles nuestra herencia genética plástica. Esas maneras son prescripciones sobre el uso canónico del crecimiento humano. En consecuencia, decir que una teoría del desarrollo es independiente de la cultura no es una afirmación incorrecta sino absurda.

Es inevitable, por consiguiente, que las teorías del desarrollo humano sean "ciencias de lo artificial" (*en el sentido de Herbert Simon*),[2] *por muy descriptivas* que puedan ser también de la "naturaleza". En calidad de tales, pueden examinarse provechosamente con el mismo espíritu con el que un antropólogo estudia, por ejemplo, teorías de etnobotánica o etnomedicina para profundizar su comprensión de una cultura en general, o bien para comprender más a fondo la manera en que una cultura aborda la nutrición o la enfermedad. No es denigrante para una teoría del desarrollo humano estudiarlo de este modo. El economista, para tomar un caso paralelo, no se ofendería seguramente si tratáramos de estudiar, por ejemplo, cómo realidades como la oferta monetaria, medida por M1 o M2, influyen en la banca o en las *transacciones bursátiles, ni se sobresaltará si* decimos que ambas mediciones *son* realidades ante las cuales reaccionan la banca y las operaciones de mercado. Es necio responder que la oferta monetaria "existía" antes de que se conociesen y existiesen las mediciones sobre ellas; tan necio como decir que la represión "existía" antes de que el psicoanálisis nos llamara la atención sobre ella.

* * *

En las próximas páginas investigaré cómo los tres titanes modernos de la teoría del desarrollo —Freud, Piaget y Vygotsky— pueden estar constituyendo las realidades del crecimiento en nuestra cultura en lugar de haberlas simplemen-

[1] *La mot* de Peter Medawar apareció en una carta enviada a *The Times* de Londres, en la que deploraba el cariz pendenciero de uno de los debates periódicos sobre la controversia "naturaleza versus educación" que se desarrollaba en las columnas del correo de lectores de ese diario.

[2] Herbert Simon, *The Sciences of the Artificial*, Cambridge, Massachusetts, M.I.T. Press, 1969

te descrito. Yo también debo tener acceso a "informantes" de la cultura, como un antropólogo en un estudio de campo. Eso me permitiría hacer antropología adecuadamente: representar las creencias populares y relacionarlas con el corpus de cada teoría, siguiendo las transformaciones que se han producido. No lo haré. En cambio, actuaré con el espíritu más intuitivo de un historiador intelectual e, incluso, con una evidente deficiencia. Porque estoy escribiendo anticipándome a la historia. Al final, miraré hacia atrás lo mejor que pueda y trataré de estimar cómo pueden verse los tres titanes en el futuro.

Comenzaré, a manera de ilustración, con breves relatos sobre la manera en que las dos teorías más viejas de la mente modificaron el sentido común sobre la naturaleza y la "realidad" de la mente. Dos distinguidos historiadores aportaron material: Crane Brinton, cuya *Anatomy of Revolution*[3] incluía una evaluación de la influencia cultural de John Locke, Montesquieu, y Voltaire en la Revolución Norteamericana, y J. B. Bury, en cuya obra clásica, *The Idea of Progress*,[4] se investiga históricamente la repercusión de una idea acerca de los usos de la mente.

Brinton observa que el poder de Locke en el Nuevo Mundo fue elevar a la naturaleza a la función de árbitro supremo en los asuntos humanos; elevarla hasta el punto de que invocarla era algo natural para los intelectuales, los folletistas y con el tiempo, la gente común.

El atractivo de Locke residía en que planteaba implícitamente que el hombre de la calle podía aprender directamente de la naturaleza, de su propia experiencia con ella, sin la intervención de una autoridad superior. De un golpe, los Derechos Divinos y la Revelación Divina se eliminaban casi sin decir una palabra, excepto que ambos se oponen a la naturaleza. Al sostener que en la mente no hay nada salvo lo que penetra por los sentidos, Locke creó una base de sentido común para una democracia del pensamiento y la experiencia. Y si bien Boston (sobre todo Harvard) no se entregó buenamente a la sedición contra la corona o a los folletos de Sam Adams, estaba dispuesta a aceptar que el Nuevo Mundo era un mundo diferente (nuevamente la naturaleza) y que los nuevos "norteamericanos" lo comprendían de una manera en la que no podían hacerlo los que se encontraban a distancia. El empirismo, la afirmación de que la naturaleza puede ser conocida por el hombre común, fue una premisa poderosa, aunque implícita, de la revolución norteamericana.

Con toda seguridad, Locke no *inventó* el empirismo: había florecido antes de él en Hobbes y creció después en los escritos del obispo Berkeley y de David Hume. Obsérvese que los cuatro vivieron en un período de mercantilismo creciente en el que los comerciantes prósperos trataban de estar en un pie de igualdad con el rey y la Iglesia o, por lo menos, de liberarse de la explotación. No es

[3] Crane Brinton, *The Anatomy of Revolution*, Nueva York, Vintage Books, 1957. La cita corresponde a la pág. 47.

[4] J. B. Bury, *The Idea of Progress: An Inquiry into its Origin and Growth*, Nueva York, MacMillan, 1932

cuestión simplemente de que los filósofos de la mente se hagan eco o no del espíritu de la época. En cambio, se trata de que la época estaba madura para convertir las premisas de la filosofía técnica en modelos de cultura popular.

Locke tuvo una "repercusión" cultural en lo grande y en lo pequeño. Hombres reflexivos como Jefferson ponderaron las consecuencias de su doctrina al pensar en la conformación del Estado. La Declaración de Derechos de la Constitución, *formulada en Filadelfia un siglo después de Locke, fue la encarnación* de sus ideas técnicas traducidas a términos institucionales. Y en lo pequeño, la Carta de la Escuela de los Amigos de Germantown en esa precisa ciudad fue la encarnación de esas mismas ideas filtradas por la mente pragmática de Benjamin Franklin.[3] Los alumnos habían de ser sensibilizados a las riquezas de la experiencia, antes que crear una democracia del conocimiento.

La idea de progreso no tiene un linaje comparable, aunque Bury le otorga *a Francis Bacon el privilegio de su paternidad. Bury* ve su origen como una liberación de antiguas concepciones del Destino, arraigadas concepciones originadas en el mito griego clásico de la declinación del hombre desde la Edad de Oro de los Dioses hasta la Edad del Bronce. El destino estaba sellado; el esfuerzo humano podía demorarlo pero no podía evitarlo. El cristianismo, después, prometió poco más sobre la tierra para el esfuerzo humano adecuado, sólo la entrada al reino de Dios. En realidad, el esfuerzo práctico nos ponía ante el peligro, en *la teología cristiana, de no pasar por el ojo de una aguja.*

Bury considera que *Novum Organum* de Bacon es un hito. El hombre, según la perspectiva de Bacon, podía con su esfuerzo penetrar en las verdades de la naturaleza y actuar sobre ellas en beneficio propio. Al hacerlo, podía asegurar la continuidad del progreso, casi inevitablemente. El progreso dependía del ejercicio de la mente

Y así Jonathan Edwards (nos cuenta Perry Miller)[4] podía predicar a sus parroquianos de la frontera en Northampton, Massachusetts, menos de un siglo después, tras leer en las actas recién recibidas de la Sociedad Real sobre la demostración de Newton de que la luz blanca estaba compuesta por una combinación espectral, que el hombre había descubierto otro de los secretos de Dios y podía aspirar a tener nuevos éxitos, para gloria de Dios y del hombre. Nuevamente, repercusión en lo grande y en lo pequeño. La Sociedad Real y el Instituto de Tecnología de Massachussetts, a tres siglos de distancia uno de otro, se basaron ambos en la idea del progreso. Y, casi cuatro siglos más tarde, un distinguido egresado del Instituto, íntimo amigo mío, me confesó mientras almorzábamos juntos en el jardín de un *pub* irlandés del siglo XVII, que ese día era ¡el décimo aniversario de su pérdida de la fe en la idea del progreso! Es un hombre que conozco bien y respeto mucho. Lo conocí tanto en la década anterior a *su confesada* pérdida de la fe, como en la década posterior. Puedo decir que (por lo menos

[3] Benjamin Franklin, "The Charter of Germantown Friends School", en Robert Ulich (comp.), *Three Thousand Years of Educational Wisdom: Selections from Great Documents*, 2a. ed., Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1954.

[4] Perry Miller, *Errand into the Wilderness*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1956.

desde afuera) su pérdida no ha afectado ni la dirección de su vida intelectual ni la manera en que conducía el equipo de investigación del cual era jefe. Tal vez cuando una cultura ya ha sido captada por una idea de la mente, sus usos y sus consecuencias, es imposible despojarse de la idea de progreso, aunque hayamos perdido la fe en ella.

El efecto de las ideas acerca de la mente no es causado por lo que tengan de verdadero sino, al parecer, por el poder que ejercen como posibilidades encarnadas en las prácticas de una cultura. ¿Podemos despojarnos del concepto de delito cuando hay tribunales, policía y prisiones? Y, quizás, en la mente de los hombres también, cuando la posibilidad es ampliamente aceptada se traduce en necesidad. Si hay un consenso bastante amplio de que es posible que el hombre aprenda de la experiencia, organizamos nuestra conducta y nuestras instituciones de un modo que resulte *necesario* que él aprenda de la experiencia. Organizamos tests para descubrir si él tiene, lo "curamos" cuando no tiene y distribuimos las siguientes oportunidades en consecuencia. No es tan largo el camino entre los Amigos de Germantown y el Test de Aprovechamiento Escolar. Ni entre el *Novum Organum* y la mentocracia.

* * *

Ahora nuestros tres titanes: Freud, Vygotsky y Piaget. Mencionaré brevemente lo que, a mi juicio, es lo más importante de cada teoría o, mejor, la influencia que pienso que tendrá cada una de ellas en las concepciones razonables del crecimiento humano, cómo define cada una la realidad cultural viable.

La idea de Freud,[7] como el drama cultural, se refiere principalmente al pasado y a los medios con los cuales el hombre se libera de las trabas de su propia historia. Aunque Freud desdeñó ese rol, se encontraba en la tradición de la gran reforma. Sus metáforas —compuestas en el lenguaje de la hidráulica, la economía y el moralismo racional— estaban impregnadas de la imaginería de la reforma: el hombre, con la ayuda del psicoanálisis, reformándose a sí mismo. "Donde estaba el ello, ahora habrá un yo". Sus explicaciones de la anatomía de lo irracional estaban enmarcadas en el lenguaje de deshacerlo. El modelo hidráulico de los instintos que hacen presión para liberarse, el modelo económico de la formación de los síntomas en el cual la neurosis es una transacción realizada entre las exigencias opuestas de impulsos en conflicto, e incluso la idea de que la situación psicoanalítica brinda un microcosmos (la neurosis de transferencia) en el cual la neurosis más importante podría investigarse a cubierto: todo eso estaba destinado a exponer y deshacer el destino en el cual nuestra propia historia nos ha colocado. En realidad, la idea misma de la neurosis de transferencia permitía que el pasado se proyectase en el presente, de modo que pudiese ser compren-

[7] Véase un análisis especialmente perspicaz del lenguaje y el imaginario de Freud en Paul Ricoeur, *Freud and Philosophy. An Essay on Interpretation*, New Haven, Yale University Press, 1970; véanse también, en el mismo espíritu interpretativo, los ensayos de Ricoeur y otros en Paul Rabinow y William Sullivan (comps.), *Interpretive Social Science: A Reader*, Berkeley, University of California Press, 1979. Louis Breger, comunicación personal.

dido y exorcizado mediante la "elaboración". Si bien a veces era un reformador sombrío, como en su libro de la postguerra, *Future of an Illusion*,[8] en el que da una nueva función al instinto de muerte y a la compulsión a la repetición, siguió siendo un creyente en la capacidad del hombre para lograr la libertad de su pasado mediante la razón informada psicoanalíticamente. Como dice Louis Berger, era "esencialmente masculino, comprometido con la objetividad y la razón".

A pesar de toda la resistencia a Freud y sus doctrinas —en especial, a la idea de la sexualidad infantil y a lo que se consideraba su "reduccionismo sexual"— los teóricos de la literatura lo recibieron entonces y lo siguen recibiendo ahora como un liberador. Su influencia en la novela, el drama e incluso la escritura de la historia ha excedido con creces el efecto que ejerce en las ciencias humanas. Pues mientras que las ciencias humanas han recurrido cada vez más a una interpretación estructural sociopolítica del destino del hombre, en la cual, por ejemplo, el capitalismo y no el inconsciente es el *fons et origo* del sufrimiento psíquico, el teórico de la literatura encuentra en Freud el nuevo modelo de la tragedia humana, incluso las fuentes de su humor. El héroe no es tanto el que triunfa en la lucha contra las fuerzas oscuras creadas por su historia sino el que es consciente. El héroe es un "epítome epistémico" quien, si no triunfa en los burdos recintos de la acción, triunfa por lo menos en la realidad psíquica. Comprende.

Agradezco a Richard Rorty por una idea sobre la formulación que hace Freud de lo irracional como encarnado en el ello, que arroja luz sobre el tema que estoy tratando.[9] Lo irracional, antes de Freud, había sido descrito como un bruto ciego, enardecido y estúpido. Freud fue el primero en darle el rol (como Milton a Satán en el *Paraíso Perdido*, y C. S. Lewis en *The Screwtape Letters*) de un oponente inteligente y con principios. Lo irracional es un creador de inteligencia, un artífice de los *lapsus linguae*, un duro negociador en las transacciones de la defensa del yo. Sin lugar a dudas, el yo debe aprender a controlar las embestidas del caballo del ello (para usar una de las metáforas de Freud), pero es mejor que sea un jinete inteligente si quiere lograrlo, no sólo porque el caballo corcovea con fuerza, sino además porque está lleno de astucia.

De modo que el psiquiatra es a la vez amigo y campo de batalla tutelar para el hombre de la calle, amigo en sentido de defensor, y un "simulacro de campo de batalla" en el que esta vez pueden representarse con éxito las viejas guerras. Esta imagen se ha arraigado tanto en la teoría psicoanalítica y en la imaginación literaria que existe una resistencia activísima a cualquier reformulación que reduzca la función del pasado y disminuya la importancia de la lucha con él. Las propuestas contemporáneas, por ejemplo, que instan a abandonar la "premisa arqueológica" de Freud —la importancia de encontrar los traumas *pasados* y extirparlos de raíz— son recibidas con hostilidad. No basta que uno cree una narración rica y generativa de la propia vida sin ubicar cuándo, dónde y cómo se produjeron los traumas, aun cuando sólo se los hubiese imaginado en ese momento.

[8] Sigmund Freud, *The Future of an Illusion*, Nueva York, Norton, 1975.

[9] Richard Rorty, "Freud and Reason", Conferencia Schweitzer, Universidad de Nueva York, invierno de 1984.

Si Freud fue el arquitecto de un nuevo e importante edificio del pasado y un formulador de recetas para alterar su efecto, la teoría de Piaget defiende la autosuficiencia del presente para explicarse a sí mismo.[10] La explicación del pensamiento de los niños puede encontrarse en la lógica intrínseca de determinadas etapas del desarrollo, no en la historia pasada del niño. Las operaciones mentales están regidas por una lógica vigente en el presente, y como la lógica cambia de una etapa a otra del desarrollo, no da el control pasado del presente sino el control presente del pasado. Las viejas maneras de pensar están contenidas como casos especiales en nuevas maneras de pensar. Todo lo que sucede por medio de la "historia" es *alimento* (literalmente pábulo) para el crecimiento del pensamiento. El pensamiento digiere este alimento de un modo compatible con su lógica interna presente.

No hay ni reforma ni liberación en el precepto piagetiano, y sería absurdo imaginar un movimiento de protesta en contra de, por ejemplo, la influencia de las operaciones concretas. Con el alimento adecuado para una determinada etapa ésta se convertirá en la etapa siguiente. ¿Debe enojarse la crisálida porque todavía no es mariposa?

Si para Freud la clave residía en la lucha informada contra el pasado, para Piaget residía en la alimentación adecuada del presente. Para éste, el drama era la reinvención del mundo que hace el niño, proceso constante y recurrente logrado mediante la acción sobre el mundo en el presente que, con el tiempo, transformaba la lógica anterior del niño en una nueva *structure d'ensemble* lógica que (como se observó) incluía la vieja como caso especial. Freud tomaba sus metáforas sobre el conflicto histórico del drama, la literatura y el mito. Piaget recurrió al lógico y al epistemólogo para explicar cómo se forman las estructuras lógicas y luego se transforman.

Para Piaget, el crecimiento sucedía naturalmente. Preguntar cómo podemos acelerarlo era formular "*La question américaine*". El drama consistía en estimar su crecimiento natural, no en comparar su situación presente con lo que sería más tarde o lo que podría llegar a ser con alguna organización curricular especial. Es esta respetuosa explicación de la autosuficiencia y dignidad de la mente del niño *en función de su propia lógica* que ahora está logrando entrar en las formas canónicas de la cultura. Ha comenzado a tener un profundo efecto en la educación razonable. El lema de Piaget, "Aprender es inventar", puede todavía modificar la idea de que enseñar es simplemente transmitir, llenar un vacío.

Con respecto a Vygotsky, es poco lo que necesitamos examinar más allá de lo que quedó dicho en el Capítulo V.[11] Para él, la mente no crece ni naturalmente ni sin ayuda. No está determinada ni por la historia ni por las limitaciones lógicas de sus operaciones presentes. La inteligencia, según este autor, es la agudeza para usar los conocimientos y procedimientos transmitidos culturalmente como prótesis de la mente. Pero gran parte depende de la disponibilidad y la dis-

[10] La mejor selección de la enorme *oeuvre* de Piaget se encuentra en Howard Gruber y Jacques Vonèche (comps.), *The Essential Piaget*, Nueva York, Basic Books, 1977. Véase un excelente panorama de su obra en Margaret Boden, *Jean Piaget*, Nueva York, Viking, 1979.

[11] Sobre Vygotsky, véanse las notas del Capítulo V.

tribución de esos mecanismos de prótesis dentro de una cultura. Vygotsky es un teórico del crecimiento cuyas ideas podrían servir a la ideología de la liberación mucho más que el romanticismo de un Paulo Freire[12] o un Ivan Illich.[13] A la vez, la suya es una perspectiva de la alimentación de la mente que se adecua mejor, por ejemplo, al sistema tutorial de Oxford o a los métodos de discusión de la academia de élite que a la escuela común ordinaria, ya sea en Norteamérica, Cuba o Rusia. Les da contenido a las ideologías de la liberación por su concentración en la importancia que tiene un sistema de apoyo *social* para conducir al niño a través de la famosa zona de desarrollo próximo. Pero en realidad describe el método de la tutoría bien concebida o del pequeño grupo de discusión.

Stephen Toulmin describió a Vygotsky como el Mozart de la psicología,[14] lo cual sin duda capta su genio, su prodigiosidad temprana y su muerte. A diferencia de Mozart, no fue muy apreciado en su época. Empero, si alguna vez llega a existir una época en la que dejemos de pensar que el crecimiento de la mente es un viaje solitario de cada uno por su cuenta, una época en la cual la cultura (en el *viejo sentido peyorativo* de "alta cultura") no se valore sólo por sus tesoros sino por su conjunto de procedimientos para acceder a un estrato superior, entonces Vygotsky será redescubierto. La ironía, desde luego, reside en que su impulso admitido era marxista. Sus ideas están nuevamente en crisis en la Unión Soviética; nunca han tenido muchos seguidores en ninguna parte, aunque comienzan a aumentar a medida que se traducen sus obras. No es por cierto Mozart en lo que se refiere a los oyentes. Es en realidad un "gigante dormido"; tal vez como lo fue Carnot en la termodinámica, que no fue asimilado hasta que llegó el momento oportuno y luego se convirtió en un "padre fundador".

* * *

La "postura cultural" de una teoría del desarrollo se refleja a veces en el lugar que le asigna al lenguaje en el proceso de crecimiento. Por postura cultural quiero decir sólo la manera en la cual la teoría relaciona al individuo en crecimiento con la cultura en general, puesto que el lenguaje es la moneda en la cual se lleva a cabo esa relación. Podría hacerse probablemente la misma afirmación *sobre el lugar de la educación en una teoría* del desarrollo (tema al que me referí al pasar en el capítulo anterior). La función del lenguaje, sin embargo, es especialmente interesante puesto que implica una idea también sobre el ambiente simbólico y cómo se supone que actuamos en él. Para citar sólo como ejemplo, bien puede haber sido el reconocimiento de Pavlov de que una teoría del condicionamiento basada en la sustitución de estímulos no podía superar el efecto de la revolución ideológica, lo que lo llevó a formular el Segundo Sistema de Señales (examinado en el capítulo V). Aunque se mantuvo apartado de la ideolo-

[12] Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Nueva York, Continuum, 1970.

[13] Ivan Illich, *Deschooling Society*, Nueva York, Harper y Row, 1971.

[14] Stephen Toulmin, "The Mozart of Psychology", en *New York Review of Books*, 28 de sept. de 1978.

gía soviética, evidentemente no podía permanecer completamente al margen de la revolución que se estaba produciendo a su alrededor. No existen pruebas de que el Segundo Sistema de Señales fuese una reacción servil por parte de Pavlov; en realidad, las autoridades soviéticas lo cortejaban por ser un distinguido Premio Nobel que se alegraban de tener. Ahora bien, viendo los cambios desencadenados por la doctrina ideológica (así como también por las fuerzas armadas), debe haber sentido la limitación de sus primeras ideas. Sin duda, se trata de una conjetura, pero me lleva a examinar nuevamente a nuestros tres titanes en un espíritu similar.

Ya sabemos que Vygotsky adoptó como una de sus metáforas centrales el concepto de dos corrientes de desarrollo que fluían juntas: una corriente de pensamiento y una corriente de lenguaje. El lenguaje interior era para él un proceso regulador que, según las palabras famosas de Dewey, proporcionaba un medio para clasificar nuestros pensamientos acerca del mundo. Y de un modo un tanto deweyesco, él también vio al lenguaje como la encarnación de la historia cultural. No era de sorprender entonces que el lenguaje pudiese brindar el acceso a un "estrato superior", tanto culturalmente como en términos conceptuales abstractos. Y, desde luego, el "viaje a través de la Zona" mediante el proceso de instrucción sólo lo hacía posible el lenguaje.

Empero, el lenguaje cumplía una función mucho más progresista en Vygotsky que la de ser simplemente un medio para transmitir la historia cultural. Estaba familiarizado con la tradición literario-lingüística rusa, como observé en el Capítulo V, desde Baudouin de Courtenay hasta Jakobson y Bakhtin,[13] en la cual la *generatividad* del lenguaje desempeñaba una función central no sólo en el sentido contemporáneo de ese término sino también en el sentido de ser un "productor de conciencia". Nada mejor que el título de su libro fundamental *Thought and Language* (El pensamiento y el lenguaje) para poner de manifiesto sus intereses. Según Vygotsky, el lenguaje era un agente para modificar las facultades del pensamiento, para dar al pensamiento nuevos medios para explicar el mundo. A su vez, el lenguaje se convertía en el depositario de los nuevos pensamientos una vez logrados.

Freud, desde luego, formuló una teoría que dio una nueva base a la idea de la "cura por la conversación". Para él, el lenguaje era un campo de batalla en el cual los impulsos en lucha peleaban por sus derechos. Si Freud fuese recordado sólo por su audaz interpretación de los *lapsus linguae*, igual habría entrado en la historia como un gran innovador. Pero, curiosamente, prestó poca atención al lenguaje en sí: a sus facultades generativas, sus facultades de control, su función de depositario de la historia cultural. Fiel a su convicción arqueológica de la importancia de descubrir y exponer los restos de lo primero y arcaico de la psique, dirigió su atención a lo metafórico, convencido de que éste era el modo en el cual hablaban los sueños y el inconsciente. La "instrucción" que recibe el paciente al comenzar su análisis es "decir cualquier cosa que se le ocurra" porque, al hacer-

[13] Baudouin de Courtenay era un héroe especial para Jakobson, véase Jakobson, *Six Lectures on Sound and Meaning*, con prólogo de Claude Lévi-Strauss, Cambridge, Mass., M I T. Press, 1978.

lo, el pasado *reprimido y conflictuado* encontrará su expresión. Los sueños también eran considerados un lenguaje, el cual, de leerse correctamente, revelaba los conflictos ocultos del paciente. De modo que el interés de Freud por el lenguaje, a pesar de su propia sensibilidad como escritor y lector dotado, se centraba principalmente en su poder para expresar lo arcaico y lo reprimido. ¿Habría aprobado la "semiotización" del psicoanálisis de Lacan? Probablemente no.[16] Es una lástima que la intimidad del círculo de Freud, tan evidente en la biografía de Ernest Jones, mantuviese a Freud tan aislado de los debates filosóficos de su Viena. *Por lo menos habría tenido antagonistas con quienes aguzar su inteligencia.* Pues en esos años el Círculo de Viena excluía de la filosofía todos los enunciados no sujetos a una verificabilidad empírica o analítica: eran tonterías, aunque como observara con pesar John Austin,[17] constituyeran las tres cuartas partes de lo que decían los seres humanos comunes. Freud, desde luego, sostenía que esas tonterías eran las que nos hablaban de las intenciones humanas y de la condición humana. Incluso podría haber llegado a saber más de un ex vienés, luego trasladado a Cambridge: Ludwig Wittgenstein. Este, sin diferenciarse de Freud, veía al *filósofo como el que "ayudaba a la mosca a salir de la botella"*. *Concebía* el lenguaje como la "expresión de juegos de lenguaje", los cuales a su vez expresaban "formas de vida", cada una de las cuales había de comprenderse en sus propios términos. Freud también, creo, veía al lenguaje, ya fuese el hablado por los pacientes en el diván o por el hombre de la calle, como la expresión de una vida interior que se había estabilizado como una neurosis o un carácter. No es extraño, por consiguiente, que la conversación fuese para él un medio para formular el diagnóstico y, a la vez, llevar a cabo la cura.

*Para Piaget, el lenguaje refleja el pensamiento y no lo determina en ningún* sentido. Que la lógica interna del pensamiento se exprese en el lenguaje no tiene efecto en la lógica misma. La lógica de las operaciones concretas o de operaciones formales posteriores es lo que mantiene al pensamiento en sus carriles, y estos dos sistemas lógicos son *structures d'ensemble* en sí, no son afectados por el lenguaje en el cual se expresan. En el libro de Piaget e Inhelder sobre la lógica del adolescente,[18] observan que las culturas antiguas pueden no haber tenido operaciones formales. Pero esta observación es hecha más en el espíritu de analizar el progreso científico (que Piaget consideraba comparable al transcurso del crecimiento del niño) que como apreciación de la función capacitadora que tiene el sistema simbólico de una cultura. Si uno ya tenía operaciones formales —la capacidad de actuar directamente sobre los símbolos en lugar de actuar sobre las

[16] La bibliografía biográfica y crítica sobre Freud es, desde luego, vastísima. Lo mejor que se puede hacer es dar una muestra de las muy variadas interpretaciones de su trabajo que se han ofrecido. Una primera muestra que capta la diversidad podría incluir a Philip Rieff, *Freud: The Mind of the Moralist*, 3a. ed., Chicago, University of Chicago Press, 1979; Ernest Jones, *The Life and Work of Sigmund Freud*, Nueva York, Basic Books, 1953, y Frank Sulloway, *Freud, Biologist of the Mind: Beyond the Psychoanalytic Legend*, Nueva York, Basic Books, 1979.

[17] John Austin, *How to Do Things with Words*, Oxford, Oxford University Press, 1962.

[18] Barbel Inhelder y Jean Piaget, *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*, Nueva York, Basic Books, 1958.

cosas del mundo a las que ellos se refieren— entonces y sólo entonces los conocimientos acumulados de una cultura eran accesibles. Pero además, los conocimientos acumulados y el sistema de notación en el cual estaban expresados no afectaban el carácter de los procesos de pensamiento de aquellos que los usasen. Eran inherentes, nutridos hasta alcanzar su propia forma de madurez por el alimento de la experiencia ganada en la acción, no en la conversación.

Cada idea, por consiguiente, manifiesta una actitud cultural. La de Freud expresa su "liberalismo" mediante la estrategia de burlar el lenguaje convencional con la asociación "libre". La de Piaget expresa su fe en la lógica inherente del pensamiento y subordina al lenguaje a ella. La de Vygotsky le da al lenguaje un pasado cultural y un presente generativo a la vez, y le asigna la función de nodriza y tutor del pensamiento. Freud encara al presente desde el pasado: el crecimiento se logra mediante la liberación. Piaget respeta la integridad inviolada del presente: el crecimiento es el alimento de la lógica intrínseca. Y Vygotsky transforma el pasado cultural en el presente generativo por el cual avanzamos hacia el futuro: crecer es avanzar.

• • •

Es un milagro que hayamos tenido tres titanes como los mencionados en una generación y, afortunadamente, fueron diferentes. Si los tres lograsen recrear la cultura, ésta será más rica por su diversidad, por muy discordante que llegue a ser la diversidad.

No obstante, a pesar de su grandeza, cada uno de nuestros titanes ha sido objeto de renovados ataques; los tres están expuestos a nuevas críticas en la perspectiva de la nueva cultura que ayudaron a crear. No puede decirse de ninguno que se haya "establecido" dentro de la cultura. En realidad, los ataques contemporáneos contra los tres titanes podrían interpretarse incluso como una señal de su vigor, aunque se trata ahora del vigor del pasado y no del futuro. Pues sin duda ha de darse el caso de que los verdaderos innovadores triunfen no sólo reconstituyendo la cultura con su aporte fundamental, sino también imponiendo una forma a las críticas que con el tiempo los desalojan. En palabras de Nelson Goodman, una vez que adoptamos sus innovaciones como elementos dados y posteriormente las superamos, lo que queda detrás ya no son ellos sino sus efectos "en las entrañas de lo viviente". Creo que ya podemos ver este proceso "digestivo" en funcionamiento, y me gustaría terminar este ensayo con un diagnóstico especulativo sobre los resultados que tendrá en el futuro la influencia de Freud, de Vygotsky y de Piaget.

Tomemos primero a Freud. Es visto ya por algunos críticos como una víctima del historicismo que conformó su imaginación. Como en la explicación de los personajes de la literatura de Amélie Rorty (véase el Capítulo II), su mundo está habitado por *figuras*: "sus roles y rasgos tienen origen en el lugar que ocupaban en una antigua narración"; las narraciones de la familia y los conflictos que crea para el niño. Donald Spence —cuyo libro lleva el revelador título *Narrative Truth and Historical Truth* (La verdad narrativa y la verdad histórica)— ataca a Freud por su "premisa arqueológica": que la terapia se lleva a cabo median-

te el descubrimiento de los traumas de nuestro pasado. Spence sostiene, en cambio, que lo que importa es que la terapia permite la reconstrucción de una vida en la forma de una narración del conjunto, y que una reconstrucción arqueológica detallada no es en sí misma el asunto decisivo. De otra parte proviene la crítica de que a las *figuras* de Freud (también en el sentido de Rorty) les falta personalidad. Las revisiones de Hans Kohut[19] exigen un lugar para considerar cómo se desarrolla el *self*, no simplemente cómo las figuras en la trama familiar se las ingenian para constituir sus defensas del yo. Y en un estilo parecido, Roy Schafer, tratando de reformular el lenguaje del psicoanálisis, les pide a los pacientes que usen un lenguaje de acción que incluya un concepto de responsabilidad por la manera en que uno actúa: nuevamente, en palabras de Rorty, un movimiento hacia la "personalidad".[20] Y en un sagaz ensayo, Henry Zukier[21] se queja de que no hay un concepto del desarrollo en Freud salvo la compulsión a la repetición. En consecuencia, surgen figuras determinadas por la narrativa, no individuos.

Todo lo expuesto no disminuye a Freud ni subestima su enorme influencia. En cambio, las críticas se refieren a preocupaciones contemporáneas que podrían no existir si no fuese por la sensibilidad que las formulaciones originales de Freud permitieron aflorar. La versión de Freud sobre el conflicto del hombre era una "versión correcta" de un mundo posible en su época y en su ambiente. Una gran parte de la nueva sensibilidad dependía para su crecimiento de la destrucción de formas de reticencia anteriores; no sólo sobre la sexualidad, sino también sobre la subjetividad en general. Fue esa sensibilidad lo que permitió crear no sólo escritores —los Joyces, Gides, Becketts, Lawrences, Bellows— sino también lectores cuyos textos virtuales podían ser conformados por las novelas que leían. Al final, fue esta nueva sensibilidad lo que rechazó la clásica imagen freudiana.

Tomemos ahora a Piaget. No es injusto decir que cae con el estructuralismo, a pesar de la poderosa influencia que sus ideas estructuralistas han tenido en nuestra concepción de la mente del niño y, en realidad, de la mente en general. Empero, nuevamente, el estructuralismo produjo la sensibilidad que *lo* destruyó. En lingüística, donde nació, tuvo un efecto iluminador sorprendente, como en la insistencia de Saussure[22] en la interdependencia semiótica de todos los ele-

[19] Hans Kohut, *The Restoration of the Self*, Nueva York, International Universities Press, 1977

[20] Vale la pena mencionar a tres críticos actuales de la premisa "arqueológica" de Freud: Donald Spence, *Narrative Truth and Historical Truth: Meaning and Interpretation in Psychoanalysis*, Nueva York, Norton, 1982; Roy Schafer, *Narrative Actions in Psychoanalysis*, Worcester, Mass., Clark University Press, 1981; y Merton Gill, "Metapsychology Is Not Psychology", en M. M. Gill y P. S. Holzman (comps.), *Psychology vs Metapsychology: Psychological Issues Monograph*, 36, 1976

[21] Henry Zukier, "Freud and Development: The Developmental Dimension of Psychoanalytic Theory", en *Social Research*, 52, 1985, págs. 3-41

[22] Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1972. Véase un análisis especialmente lúcido de los límites del estructuralismo en la lingüística, en general, y en la teoría literaria, en particular, en Anatoly Liberman, Introducción a Vladimir Propp, *Theory and History of Folklore*, Minneápolis, University of Minnesota Press, 1984.

mentos del lenguaje dentro del sistema del lenguaje en su conjunto. Pero trasplantado a la condición humana en general, el estructuralismo tuvo notables deficiencias, deficiencias que no pudieron sospecharse hasta que se aplicó la idea misma de estructura. No había margen para el uso y la intención, sólo para un análisis de los productos de la mente tomados en abstracto. De modo que no había espacio para los dilemas humanos, para los conflictos trágicos, para el conocimiento local encapsulado en prejuicios. El *programa* mismo de Piaget, su "epistemología genética", era insuficientemente humano: rastrear la historia de la matemática y la ciencia en el desarrollo de la mente del niño. Pero ¿qué luz arroja sobre la historia de la sensibilidad, de la "locura", de la alienación o de las pasiones? Si Freud era *au fond* un moralista, como sostiene con tanta elocuencia Philip Rieff ¿llegaba Piaget a serlo? ¿Podemos entender los estallidos irregulares de la pasión moral o el surgimiento de la astucia en el crecimiento humano a partir de su explicación del desarrollo moral? Aun desde dentro del enclave piagetiano, los estudios de Kohlberb, Colby y otros[33] señalan la desigualdad e irregularidad de las denominadas etapas del desarrollo moral. Las particularidades, lo local, el contexto, la oportunidad histórica, todo desempeña una función tan importante que resulta confuso situarlos fuera del sistema de Piaget y no dentro. Pero no se ajustan adentro. Como tampoco la "pericia local" sin desbordar en la "inteligencia general" puede adaptarse al sistema piagetiano de las etapas del desarrollo intelectual. De modo que en el sistema de desarrollo moral no hay manera de rastrear la aparición de un Coriolano, un Yago, un Lord Jim, así como tampoco la hay de hallar la de un Einstein, un Bohr o (a pesar del magnífico libro de Howard Gruber[34]) de un Darwin. A un nivel más modesto, el sistema no pudo captar las particularidades del conocimiento del hombre de la calle, la función de las negociaciones para establecer el significado, la manera de encapsular el conocimiento en lugar de generalizarlo que tiene el remendón, la confusión del juicio moral ordinario. Como sistema, no logró (al igual que el de Freud) dar un cuadro del *self* y de la individualidad. No obstante, a pesar de todo lo dicho, los logros de Piaget fueron gigantescos. La deconstrucción, bien ejecutada, aclara las estructuras que modifica mediante el análisis, incluso si al final las reemplaza. Gracias a Piaget, tendremos finalmente una idea más clara de lo que significan el *self*, la individualidad, el conocimiento local.

Con respecto a Vygotsky, podemos sentir ya (aunque su impulso dista mucho de haberse agotado) el tipo de crítica que está surgiendo. "Sabe tanto a liberalismo del siglo XX", me dijo un crítico literario amigo después de haberlo fa-

[33] A. Colby, L. Kohlberg, J. Gibb y M. Lieberman, "A Longitudinal Study of Moral Judgement", en *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48, nº 1-2, 1983.

[34] Howard Gruber, *Darwin on Man. A Psychological Study of Scientific Creativity*, Chicago, University of Chicago Press, 1981.

miliarizado con Vygotsky. ¿La zona de Desarrollo Próximo siempre es una bendición? ¿No es tal vez el origen de la vulnerabilidad humana a la persuasión, vulnerabilidad porque el educando empieza sin una base adecuada para criticar lo que le dan como "alimento" aquellos cuyas conciencias superan a la suya en un principio? ¿El estrato superior es un estrato mejor? ¿El estrato superior de *quién*? ¿Y las fuerzas sociohistóricas que conforman el lenguaje que luego constituye las mentes de quienes lo usan, son siempre benignas? El lenguaje, después de todo, es reformado por corporaciones gigantescas, por estados policiales, por quienes crean un mercado europeo eficiente o una Norteamérica invencible bajo una capa de láser. En realidad ¿el famoso ejemplo del desarrollo conceptual de Vygotsky no fue ilustrado por la manera en que mejora la mente cuando está equipada con las ideas marxistas del Estado? Sin embargo, bastante irónicamente en este caso, es el análisis sistemático de Vygotsky el que, al final nos vuelve más conscientes de los peligros a los cuales los críticos del futuro se dirigirán.

Ahora bien, haber dicho lo expuesto sobre Freud, Piaget y Vygotsky y sobre el futuro de su repercusión no es decir lo suficiente. Porque no he dicho nada sobre lo que me parece estar en el centro de la sensibilidad contemporánea, más allá de lo que quedó planteado por las ideas de nuestros tres titanes. Estamos viviendo en una época de revolución cultural que conforma nuestra imagen del futuro de un modo que nadie, por muy titánico que fuese, podría haber previsto hace medio siglo. Es una revolución cuya forma no podemos sentir, aunque ya sentimos su profundidad. Estamos en peligro de aniquilarnos con armas increíblemente poderosas, y no podemos soportar el pensar directamente en eso, porque parece que no hay nada que podamos hacer para controlar ese peligro. En consecuencia, sentimos un profundo malestar, el malestar de la falta de futuro. Es difícil para cualquier teoría del desarrollo humano captar la "imaginación cultural" de aquellos que temen que no haya futuro alguno. Pues una teoría del desarrollo es, *par excellence*, un tema del futuro.

En estas circunstancias ¿qué se puede esperar que surja por medio de una teoría del desarrollo que tenga suficiente impulso para dar forma a una nueva realidad? Por el momento, tendremos teorías modestas, relativas a preocupaciones locales, exentas de grandes conceptos de posibilidad futura: cómo pasar de novicio a experto en determinado campo, cómo dominar ese tema o ese dilema. Estas son las teorías "específicas de campo" que están en escena hoy. Tienen la virtud de satisfacer las necesidades diarias de las sociedades tecnificadas, de brindar futuros "rutinarios". Ahora bien, pienso que se trata de una etapa de transición.

Cuando superemos la muda desesperación en la que vivimos ahora —si la superamos— cuando volvamos a sentirnos capaces de controlar la carrera hacia la destrucción, es probable que emerja una nueva clase de teoría del desarrollo. Estará motivada por el interrogante de cómo crear una nueva generación que pueda impedir que el mundo se desintegre en un caos y se destruya a sí mismo. Creo que su preocupación técnica central será cómo crear en los jóvenes una valoración del hecho de que muchos mundos son posibles, que el significado y la realidad son creados y no descubiertos, que la negociación es el arte de construir nuevos significados con los cuales los individuos pueden regular las relaciones entre sí. No será, a mi juicio, una imagen del desarrollo humano que sitúe todas

las fuentes del cambio dentro del individuo, el niño solo. Pues si hemos aprendido algo del oscuro pasaje de la historia en el cual nos encontramos ahora, es que el hombre, sin duda, no es "una isla, completa en sí misma", sino una parte de la cultura que hereda y luego recrea. El poder para recrear la realidad, para reinventar la cultura, llegaremos a admitir, es el punto donde una teoría del desarrollo debe comenzar su discusión sobre la mente.

# Epílogo

Después que el manuscrito de este libro había sido terminado y enviado a la imprenta, aparecieron dos artículos originales e inspiradores en el suplemento literario del *Times* que, a mi juicio, requerían la cortesía de un Epílogo. En cada uno se esboza un panorama de la escena literario-intelectual que exige que lo adoptemos o bien que ofrezcamos otro panorama en cambio. Los dos artículos se ocupan, de manera afín (como trataré de demostrar), de una cuestión moral acuciante: el valor y la función de las obras de arte literarias y los criterios con los cuales juzgamos (o negamos que podamos juzgar) su valor. Puesto que gran parte de este libro, a menudo más implícita que explícitamente, se ocupa justamente de esos temas (en especial en los capítulos I, II, III y VII), sería irresponsable de mi parte guardar silencio. Pues he sostenido con vehemencia la idea de que una obra de arte cumple una función, una función moralmente justificable e incluso esencial, y que su valor como obra de arte puede ser apreciado aunque no pueda ser medido.

Los artículos son de dos críticos literarios muy diferentes: George Steiner y Tzvetan Todorov. Tanto "un nuevo significado del significado" de Steiner ("*A New Meaning of Meaning*", en el suplemento literario del *Times* del 8 de noviembre de 1985 y tomado de su Conferencia Leslie Stephen pronunciada en Cambridge) como "Todos contra la humanidad" de Todorov ("*All against Humanity*", en el suplemento literario del *Times* del 4 de octubre de 1985, ensayo-reseña del libro *Textual Power* de Robert Scholes[1]) son ataques explícitos contra la deconstrucción tanto en su método como en su espíritu y, a la vez, ataques implícitos contra el antihumanismo tanto en la erudición literaria actual como en la psicología. Para hacerles justicia y a la vez describir los panoramas que esbozaron, resumiré cada uno de sus planteos por separado con miras a proyectarlos estereoscópicamente luego en una sola imagen.

Steiner empieza refiriéndose a la aparente arbitrariedad de todos los juicios de valor, tanto estéticos como morales: *de gustibus non disputandum*, "ninguna proposición estética puede calificarse de 'correcta' o 'incorrecta'". Según este criterio, las dos tendencias principales del espíritu al leer, interpretar y evaluar, no pueden separarse, porque interpretar es juzgar. Empero, el sentido común nos dice otra cosa. Hay una diferencia evidente entre la evaluación crítica, por una

[1] Robert Scholes, *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English*, New Haven, Yale University Press, 1985.

parte, y la interpretación, por la otra. La primera es sincrónica: "Al Edipo de Sófocles no lo niega ni lo vuelve obsoleto el de Hölderlin; el de Hölderlin no es mejorado ni anulado por el de Freud". Pero, al final del camino en la *interpretación* de un texto, se encuentra la "mejor" lectura o el mejor conjunto de lecturas que se ajustan a la filosofía o a la información bibliográfica acerca de la intención del escritor, o al principio de Flacius:[2] *historia est fundamentum scriptoraе*. Ahora bien, observa Steiner, es precisamente esta afirmación del "sentido común" la que se pone en tela de juicio en la deconstrucción postestructuralista. ¿Qué es la búsqueda de la intención del autor sino una infinita regresión? No le crea al narrador sino a la narración. O mejor, ¿por qué hay que creer? ¿Por qué una lectura crítica debe tener una categoría secundaria con respecto a la obra de arte que critica? Que haya una democracia de todos los textos, una intertextualidad abarcadora. Steiner sintetiza la posición de esta manera "simplemente, se usa el lenguaje para referirse al lenguaje en una serie infinitamente automultiplicadora (la galería de espejos)". Con respecto a la afirmación del sentido común, el crítico deconstruccionista responde: ¿Qué es el sentido común sino una convención lingüística, una votación de prueba, una actitud defensiva de lo académico?

Y, sin embargo: "A través de milenios, una mayoría fundamental de receptores informados no sólo han llegado a tener una visión múltiple pero coherente en general de *La Ilíada*, o *Rey Lear* o *Las bodas de Fígaro* (los significados de su significado), sino que también han coincidido al juzgar a Homero, Shakespeare y Mozart como artistas supremos..." Pero Steiner no está satisfecho con esa respuesta pragmática a una cuestión tan radical como la deconstrucción. "Si vale la pena investigar los contramovimientos, serán de un orden no menos radical que los de los gramatólogos y maestros de espejos anárquicos e incluso 'terroristas'". El instrumento radical es la "intuición moral", cuyos agentes más concentrados son el tacto, la cortesía de corazón, lo intrínsecamente ético, el buen gusto. Lo que resulta moralmente evidente en este sistema moral es que "el poema viene antes que el comentario"; que (en el sentido de Aristóteles) el poema es lo esencial, el comentario, sólo un "accidente" contingente a la esencia. "El poema *es*; el comentario *significa*." Para aceptar esa idea, sostiene Steiner, se requiere que adoptemos un principio de trascendencia.

Es un principio bastante modesto, más bien cartesiano, de trascendencia. Lo trascendente es una aceptación axiomática, inquebrantable, de la "significación", como el axioma de Descartes de que Dios no falsificará nuestras percepciones del mundo, o la de Einstein de que El no jugará a los dados con nosotros. Es la creencia de que el significado (o los significados) se encuentran en la obra de arte, incorporado, encarnado, como presencia real; tan verdaderamente sacramental como la fe, por ejemplo, de un Rashi o un Nicolás de Lira[3] en que la pa-

[2] Matthias Flacius (1520-1575) fue un importante hermenéutico de la primera Reforma y su principio relativo a las raíces históricas de las Escrituras estaba dirigido sobre todo a la indisciplina de la rebelión anabaptista. La doctrina fue formulada en el *Catalogus testium veritatis* (1556).

[3] Véase un análisis del efecto de Rashi en la interpretación bíblica cristiana en la excelente explicación de Herman Hailperin incluida en su *Rashi and the Christian Scholars*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1963. Hailperin analiza también a Nicolás de Lira (1270?-1349), quien

labra de Dios podría encontrarse siempre e inevitablemente en el texto literal de las Escrituras, una vez explicadas desde el punto de vista filológico e histórico y con miras a su función como teología. Es la fe en el significado encarnado en la obra de arte, significado que capta la "inmensidad del lugar común", que modifica nuestra construcción misma de la realidad: "los cipreses arden después de Van Gogh". Así, Matisse pudo exclamar después de terminar los murales de Vence, "Yo soy Dios"; o Picasso hablar de "Dios, el otro artista".[4]

El literato, se deduciría de este planteo, es un agente de la evolución de la mente, pero no sin la cooptación del lector como co-autor. Juntos redescubren la "inmensidad del lugar común" o, según la frase más reverente de Joyce, las "epifanías de lo ordinario". De *este modo, no sólo hay grandes obras de arte y grandes artistas, sino grandes lectores.* Es un punto al cual debe conducirlo el argumento de Steiner, aunque no lo hace explícitamente (por lo menos no en la versión publicada en el suplemento literario del *Times*). Es decir, una vez que se ha dado el salto de la fe, una vez que "aceptamos" la significación de la obra de arte, resta todavía la tarea de la transmutación personal: hacer que el significado del texto sea *nuestro* significado como lectores. Este es el profundo problema psicológico: cómo el significado *del* texto llega a ser un significado *en* la cabeza del lector. Y no se resuelve invocando un acto de fe.

De alguna manera, la solución del problema apelando a la fe en la significación recuerda la división que hace Lutero del universo en reino del cielo y reino de la tierra, siendo la fe el instrumento del primero y la razón, del segundo.[5] No podemos llegar a creer en el perdón de Dios mediante el razonamiento: sólo la fe debe hacerlo. Pero una vez que, por así decir, se ha producido el acto de fe, podría ser sustentado y enriquecido por la "razón regenerada" actuando en respaldo de la fe. Entiendo que Steiner dice que sólo después de haber asumido un compromiso moral frente a la posibilidad de que el significado trascendente esté encarnado en una obra de arte, es posible "recibir" ese significado con tacto y gusto, y aplicarle los instrumentos de la razón; la razón regenerada, en el sentido de Lutero.

Si he captado el espíritu del artículo de Steiner, hay dos preguntas que no se han formulado. La primera es sobre la fe o la creencia en la "significación": por qué piensa que es tan frágil que necesita ser apuntalada por renovados actos de

---

estructuró su doctrina interpretativa siguiendo tan de cerca a Rashi (1040?-1105), que sus detractores lo llamaban "el Mono de Rashi". Esta época de fervor interpretativo (aproximadamente 1250-1350) produjo un florecimiento de los estudios sobre temas morales e intelectuales. Entre los grandes de este período se encuentran Alberto Magno, Tomás de Aquino, Duns Scoto, Guillermo de Occam, Roger Bacon y Marsilio de Padua, todos ellos teólogos moralmente comprometidos, y, no obstante, con profundas raíces en una tradición interpretativa tan vigorosa como la que existe en la actualidad.

[4] Las observaciones de Matisse y Picasso están tomadas de la reseña de Todorov.

[5] Véase una explicación sucinta de la división del universo de Lutero en los dos reinos, y de la función de la razón y la fe en cada uno de ellos, en el artículo de B. A. Gerrish sobre Martín Lutero en la *Encyclopedia of Philosophy*, vol. 5, Nueva York, MacMillan, 1967.

trascendencia. La segunda es por qué lo perturba tanto el poder de la deconstrucción para destruir los valores literarios y morales. Creo que las dos pueden ser variantes de una misma pregunta.

Primero voy a referirme a la segunda pregunta. Sospecho que Steiner está más interesado en la política literaria de la deconstrucción que en la doctrina misma, punto al que volveré cuando examine el artículo de Todorov. Pues, sin duda, han habido "perspectivalistas" radicales en general desde, por lo menos, la época de los occamistas —hombres inteligentes que preguntaban si el significado (y la realidad a la que se suponía que se refería) estaba en el mundo o en la palabra—. No todos fueron "maestros de espejos", aunque algunos de ellos sí lo fueron. Tampoco es inusual que haya batallas sobre lo que los teólogos llaman "lo canónico": qué texto aceptar como primario y cuál como secundario; cuál, por así decir, es el real y cuál es el comentario. En realidad, la presencia de un perspectivalismo radical a menudo tuvo el buen efecto de inaugurar posibilidades de interpretación que de otro modo podrían no haber sido tan evidentes. Si la "lectura" del exégeta es una "gran" lectura, si sondea profundidades insospechadas por el lector, llega a ser una guía para la reconstrucción de la realidad; como, por ejemplo, la "lectura" que hizo Albert Guerard de Conrad[6] cambió la realidad de *The Secret Sharer*, que pasó de ser una aventura a ser un relato psicológico. ¿Debemos objetar entonces que el hombre de letras reflexivo se pregunte por los límites o por lo ilimitado de la interpretación?

Admitamos que es una extrema vanidad deconstruccionista, por ejemplo, elevar la obra *S/Z* de Barthes[7] a la misma categoría artística que *Sarrasine* de Balzac, a la cual intenta explicar. Empero, Barthes (como Odon de Cluny[8] o cualquier otro exégeta medieval famoso o desconocido) explica en realidad los códigos por los cuales nuestro "esfuerzo en pos del significado" es guiado en el proceso de leer *Sarrasine*. Barthes no trata de socavar nuestra fe en la significación (como tampoco los eruditos medievales al proponer múltiples interpretaciones de las Escrituras trataban de socavar la fe en ellas). Después de todo, Angelon de Luxeuil tenía ocho niveles de interpretación, Odon de Cluny, siete, y Barthes sólo da cinco. Mi diagnóstico —dado en el carácter de un estudioso de la cognición humana— es que la creencia en el significado y la realidad no tiene fin. Vamos tras ellos con avidez. Somos ontólogos naturales pero epistemólogos renuentes. La novedad intelectual de cualquier generación no es que existe la realidad y el significado, sino que es extraordinariamente difícil determinar cómo se logran. La ontología, quisiera decir, se cuida sola. Es la epistemología la que necesita ser cultivada.

[6] Albert J. Guerard, *Conrad the Novelist*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1958.

[7] Roland Barthes, *S/Z: An Essay*, Richard Miller (trad.), Nueva York, Hill y Wang, 1974; este volumen incluye también *Sarrasine* de Balzac.

[8] Véase un informe de Odon de Cluny en Halperin, *Rashi and the Christian Scholars*, pág. 256. Angelon de Luxeuil también es analizado por Halperin (pág. 256) y con más detalles por Bery Smalley en *The Study of the Bible in the Middle Ages*, Notre Dame, University of Notre Dame Press, 1964.

Hace falta una educación carísima para quebrantar la fe de un lector en la encarnación del significado en una novela o un poema. Y necesitaríamos una locura de postgrado para creer que un comentario sobre el *Paraíso Perdido* de Milton es lo mismo que el poema. No "interrumpimos el descreimiento" en el sentido de Coleridge cuando leemos, por ejemplo, las espléndidas anotaciones de Christopher Ricks.[9] Ricks no obtiene permiso de nosotros; debe seguir la vasta ruta de la epistemología. Aun sus propuestas más razonables siguen una serie lógica a la cual yo, personalmente, nunca sometería a Satán al leer el poema. Sí, Satán *es*; las notas de Ricks *significan*.

Creo que es la política literaria a la que se aplica la deconstrucción lo que resulta bastante molesto para George Steiner, no el perspectivalismo filosóficamente atolondrado que está declinando ahora en París y en New Haven y en los suburbios intelectuales. El interesante y entretenido ensayo-reseña de Todorov sobre el libro de Robert Scholes permite aclarar esto.

Todorov empieza por examinar (justificándose por su inocencia sobre el tema) la crítica norteamericana. "Hasta —en términos generales— 1968, la mayoría de los críticos norteamericanos parecían preocupados por un interrogante fundamental: '¿Qué significa este texto?' Frente a un texto al cual iban a comentar, tenían por lo menos una convicción en común, es decir, que lo más importante era determinar con la mayor exactitud posible lo que el texto trataba de decir". No estaban de acuerdo sobre la mejor manera de lograr ese fin: si estudiando al autor, mediante la estilística, recurriendo al análisis de los géneros, etcétera. El estructuralismo alteró poco ese programa: sus herramientas eran nuevos medios para responder la vieja pregunta, se tratase de las herramientas de la *Morfología* de Propp, del formalismo ruso, de los análisis contrastivos de Lévi-Strauss, o de los instrumentos de Northrop Frye o Eliade.

La llegada del postestructuralismo al escenario norteamericano restó importancia a la vieja pregunta. En una de sus formas, la deconstrucción, la respuesta a la pregunta sobre qué significa un texto fue "nada". En la otra de sus formas, el pragmatismo, la respuesta fue "cualquier cosa". La respuesta nihilista de la deconstrucción se basaba, desde luego, en el axioma primitivo según el cual puesto que es imposible conocer el mundo directamente, sólo existe el discurso y el discurso sólo puede referirse a otro discurso; es decir, una negación de la percepción y de cualquier otra forma de referencia extratextual. Con este sistema, como observa Todorov, somos "liberados" del objeto empírico. Como si no fuese bastante, hay una segunda afirmación: el discurso está en sí mismo preñado de *contradicciones* y, *en todo caso*, sus *significados están subdeterminados*. No hay consuelo en la búsqueda de significados unívocos. En tercer lugar (y, evidentemente, dadas las dos afirmaciones primeras), puesto que ningún discurso está libre de contradicciones, "no hay motivos para favorecer a un tipo de discurso en lugar de otro, o para elegir un valor con preferencia a otro". La fe y la razón, por consiguiente, carecen igualmente de base; las dos surgen de una raíz común, una raíz religiosa, además. Como dice Todorov, "[los deconstruccionistas] hablan de la razón misma como una reencarnación de Dios, nada menos, borrando de un

[9] Christopher Ricks, *Milton's Grand Style*, Oxford, Clarendon Press, 1963.

plumazo varios siglos de esfuerzos". O los agrupan a todos juntos bajo la denominación de "poder", lo cual pone en un pie de igualdad a la lógica, a Dios y al cuerpo de policía.

"La otra variante principal del 'postestructuralismo', el pragmatismo (cuyo representante más notable es Stanley Fish), tiene resultados que son bastante menos monótonos. Sus hipótesis principales son las siguientes: un texto no significa nada en sí mismo; es el lector el que le da significado." Y puesto que el texto no tiene un significado estable propio, es el lector y el crítico y, por último, una "comunidad interpretativa" los que hacen significados estables. Todorov (quien posee la formación de un lingüista, cualesquiera que sean los demás conocimientos a los que haya tenido acceso) rechaza con indignación la idea de que el lenguaje en sí sea poco más que un *Test de Rorschach* en el cual el lector proyecta los significados *ad libitum*, y la afirmación de que los lectores pueden leer de cualquier manera dadas las limitaciones que les son impuestas como usuarios del lenguaje. Y su indignación alcanza también a la idea pragmática según la cual la escritura crítica e interpretativa debe ser interesante en lugar de exacta, corolario de la idea según la cual son los lectores y no los textos los que dan estabilidad al significado, y éste es el premio que gana (por lo menos *pro tem*) el lector que ofrece la interpretación más "interesante" en la subasta siempre renovada que constituye la comunidad interpretativa. Evidentemente, nadie retira nunca el premio. Para Todorov (como para Scholes) éste es un universo orwelliano sacado de *1984*, y el Partido es la comunidad interpretativa.

Dado ese perspectivalismo nietzscheano, la única pregunta interesante sobre un enunciado, un poema o un texto es *por qué* se dijo o se escribió. Las preguntas del estilo de "¿Qué significa?" o "¿Es cierto?" se transmutaron en "¿Por qué dijo eso?". El enfoque psicoanalítico de esa pregunta era demasiado privado, demasiado arraigado en la idiosincrasia individual, demasiado carente de un sentido de la historia humana y de la condición social general para proporcionar un programa de crítica e interpretación literarias. Según la estimación de Todorov, por consiguiente, el terreno estaba preparado y vacante para el crítico marxista.

"Lo que le interesa a la crítica marxista no es el libro como representación del mundo ni el libro como declaración sobre el mundo; en cambio, es el mundo (o más bien una fracción de él) como origen del libro." Puesto que la lucha de clases ocupa el centro de su sistema de valores, cualquier idea de valores o significados universales o "interclase" es un anatema. Toda búsqueda de valores o significados se reduce a la defensa del interés de un grupo determinado y, dado que sólo se acepta como universal "la transformación socialista de la sociedad", lo que es bueno es lo que contribuye a esa transformación, sin importar lo que la gente pueda sentir acerca de ello. La historia, en especial la historia del conflicto, tenía que tomar el lugar de la razón como medio de establecer el significado, y el significado no es "qué" sino "para qué". En una apreciación abstracta, desde luego, las dos escuelas —la deconstrucción y el marxismo— se tiran a matar. Lo que las une, concluye Todorov, es que "las dos luchan contra un enemigo común, y el nombre de ese enemigo es humanismo; es decir, ...el intento de fundamentar la ciencia y la ética en la razón, y de practicarlas de una manera universal". Termina con un broma: "¿Quién dijo que 'la idea de la justicia en sí es una

idea que en efecto ha sido inventada y puesta en funcionamiento en diferentes sociedades como instrumento de cierto poder político y económico o como un arma contra ese poder"? No, no Terry Eagleton, sino Michel Foucault".

Retomemos ahora el hilo del análisis anterior y veamos si Todorov y Steiner pueden encuadrarse en un marco común. Los dos rechazan la idea de que no existe ninguna realidad, ningún significado que sea extratextual. Todorov, al igual que Steiner, manifiesta fe en la razón. Todorov ofrece un "humanismo crítico" como equivalente al acto de trascendencia o compromiso moral con el "significado" de Steiner: como dice Todorov, "debe admitirse una relación entre la literatura y el mundo". Los dos creen que algunas interpretaciones son más correctas que otras, algunas críticas evaluativas más adecuadas. Todorov cita aprobadoramente la conclusión de Steiner: "Todo lo que significa mi planteo es que debemos abrir el camino entre el texto literario o verbal y el texto social en el que vivimos". Cada uno a su manera afirma que el lector crea un mundo con los significados que encuentra *en* un texto y que existen modos universales de razonamiento y valoración que aplica el lector al hacerlo, así como hay significados "encarnados" en el texto. Para ambos, el lenguaje y sus productos —la poesía, la ficción, la historia y las ciencias— funcionan para abrir el mundo al lector y no, como en el dogma marxista, para cerrarlo como medio de fomentar el interés de un grupo contra otro.

He sostenido en capítulos anteriores una visión constructivista de la realidad: que no podemos conocer una realidad prístina; que no existe ninguna; que toda realidad que creamos se basa en la transmutación de alguna "realidad" anterior que hemos tomado como dada. Construimos muchas realidades, y lo hacemos desde diversas intenciones. Pero no las construimos a partir de los manchones de Rorschach, sino a partir de las miles de formas en las cuales estructuramos la experiencia, ya sea la experiencia de los sentidos (y también en este caso, se necesitaría una educación extraordinariamente refinada para persuadirnos de que nuestras percepciones no "existen"), la experiencia profundamente codificada en símbolos que adquirimos al interactuar con nuestro mundo social, o la experiencia sustituta que logramos en el acto de la lectura. Como he tratado de demostrar en el Capítulo VII, *no* se trata de que una filosofía constructivista de la mente (o del significado literario) nos desarme ontológica o éticamente. Las interpretaciones, ya sean de los textos o de la experiencia del mundo, pueden ser juzgadas por su corrección. No obstante, ésta no debe ser estimada por su correspondencia con un mundo prístino "real", "que está allí afuera". Pues ese "mundo real" no sólo es indeterminado epistemológicamente, sino que es incluso vacío como acto de fe. En cambio, el significado (o la "realidad", porque al final los dos son indeferenciables) es un acto que refleja la intencionalidad humana y no puede ser juzgado por su corrección independientemente de ella. Pero la "fabricación de mundos", en el sentido de Nelson Goodman (véase el Capítulo VII), comenzando a partir de un mundo previo que consideramos dado, está limitada por la índole de la versión del mundo con la que comenzamos la reelaboración. No es un picnic relativista. Si hay significados "encarnados" en el mundo (o en el texto con el cual comenzamos) los transformamos en el acto de aceptarlos en nuestro mundo transformado, y ese mundo transformado llega a ser el mundo con

el cual otros comienzan o que nosotros luego ofrecemos. Al final, es la transacción del significado realizada por los seres humanos, seres humanos armados con la razón y apoyados por la fe en que el sentido puede hacerse y rehacerse, lo que constituye la cultura humana, y por cultura no quiero decir consenso superficial.

He tratado de demostrar que la función de la literatura como arte es exponernos a dilemas, a lo hipotético, a la serie de mundos posibles a los que puede referirse un texto. He empleado el término "subjuntivizar" para hacer al mundo más flexible, menos trivial, más susceptible a la recreación. La literatura subjuntiviza, otorga extrañeza, hace que lo evidente lo sea menos, que lo incognoscible lo sea menos también, que las cuestiones de valor estén más expuestas a la razón y la intuición. La literatura, en este sentido, es un instrumento de la libertad, la luminosidad, la imaginación y, sí, la razón. Es nuestra única esperanza contra la larga noche gris.

A diferencia de Steiner y Todorov, *no* me alarman la deconstrucción ni el pragmatismo. Veo a estas dos escuelas como excesos de una virtud, excesos distorsionados por el temor y la vanidad, que reflejan, empero, la revolución de nuestra época —en la ciencia, la filosofía y la política— la revolución que nos ha llevado desde la preocupación por *lo que* conocemos hasta la preocupación por *cómo* conocemos. Sus excesos ya les han asegurado la corrupción, y existen ahora en enclaves aficionados a las modas con una clientela decreciente, más adicta al eslogan que a la esencia.

Respeto profundamente el deseo de George Steiner de salvarnos de nuestros excesos epistémicos, pero no creo que baste con un acto moral de trascendencia (o cualquier otra forma de usar la cinta blanca*). Lo que nos ayudará a superarlos es la escritura de poemas y novelas que permiten perpetuamente recrear el mundo, y la escritura de críticas e interpretaciones que alaban las diversas maneras en las cuales los seres humanos buscan el significado y su encarnación en la realidad; o mejor, en esas fecundas realidades que podemos crear.

Asimismo, respeto el interés de Todorov por el antihumanismo políticamente motivado que es la "deconstrucción popular". Pero la retórica marxista que emplea el relativismo hueco como base de la "teoría crítica" corre el riesgo de su propia destrucción creando un aburrimiento que sólo el devoto puede soportar. El peligro para el humanismo crítico, a mi juicio, no proviene de este híbrido (pues no tiene potencia intelectual y posee poco atractivo emocional en sí mismo), sino del tipo de alienación que se consuela con la doctrina de que todo es igualmente incognoscible, igualmente desprovisto de significado, igualmente absurdo. Siempre que el tiempo empieza así, se producen borrascas locales. Y si hay suficientes, pueden ser peligrosas. Es tan sólo en esa clase de atmósfera donde la ignorancia deconstruccionista unida al dogmatismo marxista puede constituir una fuerza. Nuevamente, todo lo que podemos esperar es un mercado abierto. El aburrimiento siempre ha desempeñado en la historia humana más funciones de las que estamos dispuestos a admitir. Y nunca debemos subestimar el aburrimiento inducido por ideas huecas presuntuosamente ostentadas.

* Distintivo de diversas organizaciones para fomentar la pureza o la abstinencia sexual. [T.]

# Apéndice

## Relato oral de "Polvo y ceniza"* de James Joyce realizado por un lector

| *Texto real de Joyce* | *Texto virtual del lector* |
|---|---|
| 1. La supervisora le dio permiso para salir en cuanto acabara el té de las muchachas, y María esperaba, expectante.<br>2. La cocina relucía: la cocinera dijo que se podía uno ver la cara en los peroles de cobre.<br>3. El fuego del hogar calentaba que era un contento y en una de las mesitas había cuatro grandes broas.<br>4. Las broas parecían enteras, pero al acercarse uno se podía ver que habían sido cortadas en largas porciones iguales, listas para repartir con el té.<br>5. María las cortó.<br><br>6. María era una persona minúscula, de veras muy minúscula, pero tenía una nariz y una barbilla muy largas.<br>7. Hablaba con un dejo nasal de acentos suaves: "Sí, mi niña", y "No, mi niña".<br>8. La mandaba a buscar siempre que las muchachas se peleaban por los lavaderos, y ella siempre conseguía apaciguarlas. | El cuento trata de lo siguiente: uh, empieza, uh, contándonos que hum, que la dama llamada María estará esperando, hum, está esperando que lleguen las muchachas para tomar el té o algo por el estilo y ella sabe también que después del té, un poco antes de las siete, podrá irse, hum, al centro, para, una especie de, tarde de compras. Y, hum, dice que hay un lindo fuego encendido en el ambiente |

* La versión española está tomada de *Dublineses*, Alianza Editorial, 4a. ed., Madrid, 1981 (Trad. de G. Cabrera Infante) [T.]

9. Un día la supervisora le dijo:
—¡María, es usted una verdadera pacificadora!

10. Y hasta la auxiliar y dos damas del comité se enteraron del elogio.
11. Y Ginger Mooney dijo que de no estar presente María habría acabado a golpes con la muda encargada de las planchas.
12. Todo el mundo quería tanto a María.

13. Las muchachas tomaban el té a las seis y así ella podría salir antes de las siete.
14. De Ballsbridge a la Columna, veinte minutos; de la Columna a Drumcondra, otros veinte; y veinte minutos más para hacer las compras.
15. Llegaría allá antes de las ocho.
16. Sacó el bolso del cierre de plata y leyó otra vez el letrero: "Un regalo de Belfast".
17. Le gustaba mucho ese bolso porque Joe se lo trajo hace cinco años, cuando él y Alphy se fueron a Belfast por Pentecostés.
18. En el bolso tenía dos mediacoronas y unos cobres.
19. Le quedarían cinco chelines justos después de pagar el pasaje en tranvía.
20. ¡Qué velada más agradable iban a pasar, con los niños cantando!
21. Lo único que deseaba era que Joe no regresara borracho.
22. Cambiaba tanto cuando tomaba.

23. A menudo él le pedía a ella que fuera a vivir con ellos; pero se habría sentido de más allá (aunque la esposa de Joe era siempre muy simpática) y se había acostumbrado a la vida en la lavandería.

*Texto real de Joyce*

24. Joe era un buen hombre.
25. Ella lo había criado a él y a Alphy; y Joe solía decir a menudo: —Mamá es mamá, pero María es mi verdadera madre.
26. Después de la separación, los muchachos le consiguieron ese puesto en la lavandería "Dublín Iluminado", y a ella le gustó.
27. Tenía una mala opinión de los protestantes, pero ahora pensaba que era gente muy amable, un poco serios y callados, pero con todo muy buenos para convivir.
28. Ella tenía sus plantas en el invernadero y le gustaba cuidarlas.
29. Tenía unos lindos helechos y begonias, y cuando alguien venía a hacerle la visita le daba al visitante una o dos posturas del invernadero.
30. Una cosa no le gustaba: los avisos en la pared; pero la supervisora era fácil de lidiar con ella, agradable, gentil.
31. Cuando la cocinera le dijo que ya estaba, ella entró a la habitación de las mujeres y empezó a tocar la campana.
32. En unos minutos las mujeres empezaron a venir de dos en dos, secándose las manos humeantes en las polleras y estirando las mangas de su blusa por sobre los brazos rojos por el vapor.
33. Se sentaron delante de los grandes jarros que la cocinera y la mudita llenaban de té caliente, mezclado previamente con leche y azúcar en enormes latones.
34. María supervisaba la distribución de las bromas y cuidaba de que a cada mujer tocara cuatro porciones.
35. Hubo bromas y risas durante la comida.

*Texto virtual del lector*

ella está esperando allí y las mujeres están en la otra habitación, y cuando la cocinera está lista le dice que vaya a la otra habitación y ella toca la campana y todas empiezan a entrar. Y, antes había dicho que había cuatro bromas en la mesita y no parecían estar cortadas, pero si uno se acercaba dijo que se podía ver que estaban cortadas en largos trozos iguales y ella debía cuidar, ah, de que todas tuvieran su ración de bromas. Y, ella lo hizo y hum todos la querían mucho a María porque ella era siempre la que, hum, era como un árbitro en las disputas, ella siempre arreglaba las discusiones y todos la querían mucho realmente. Y, hum después del té, hum, después del té todas se sentaron por ahí y siguieron hablando y bromeando y, y ella se

| *Texto real de Joyce* | *Texto virtual del lector* |
| --- | --- |
| 36. Lizzie Flemming dijo que estaba segura de que a María le iba a tocar la broa premiada, con anillo y todo, y, aunque ella decía lo mismo cada víspera de Todos los Santos, María tuvo que reírse y decir que ella no deseaba ni anillo ni novio; y cuando se rió, sus ojos verdegris chispearon de timidez chasqueada y la punta de la nariz casi topó con la barbilla. | sentó por ahí un ratito y cuando, dice el autor que cuando reía, que la punta de su nariz casi tocaba la punta de su barbilla porque ella tenía una nariz muy larga y puntiaguda y una barbilla muy larga. Y, entonces, hum, decide que ya se ha quedado bastante y se va y se pone su ropa buena, porque ahora lleva puesta su ropa de trabajo. |
| 37. Entonces Ginger Mooney levantó su jarro de té y brindó por la salud de María y, cuando las otras mujeres golpearon la mesa con sus jarros, dijo que lamentaba no tener una pinta de cerveza negra que beber. | |
| 38. Y María se rió de nuevo hasta que la punta de la nariz casi le tocó la barbilla y casi desternilló su cuerpo menudo con su risa, porque ella sabía que Ginger Mooney tenía buenas intenciones, a pesar de que, claro, era una mujer de modales ordinarios. | |
| 39. Pero María no se sintió realmente contenta hasta que las mujeres terminaron el té y la cocinera y la mudita empezaron a llevarse las cosas. | Así que se saca sus grandes botas, y se saca el delantal y va y hum se para frente al espejo y el autor dice que es una persona muy pequeña, bueno, lo dijo antes, pero ¿vio? insiste en decir que es pequeña, pero dice que ella tiene un cuerpo muy agradable y delicado, bien hecho y que no es gordo o algo por el estilo, y, y que, aunque es un tanto vieja, todavía, a ella todavía le gusta su cuerpo. Y, ella se cambia, y luego recuerda cómo solía vestirse hum cuando era pequeña cómo solía vestirse para la misa del domingo, y se viste, luego se viste, se pone su vestido lindo, se pone sus lindas botitas y toma el tranvía. Calcula cuánto tiempo le llevará llegar a donde desea ir, y toma el tranvía y dice que hum queda sólo un asiento |
| 40. Entró al cuartico en que dormía y, al recordar que por la mañana temprano habría misa, movió las manecillas del despertador de las siete a las seis. | |
| 41. Luego se quitó la falda de trabajo y las botas caseras y puso su mejor falda sobre el edredón y sus boticas de vestir a los pies de la cama. | |
| 42. Se cambió también de blusa, y al pararse delante del espejo recordó cuando de niña se vestía para misa de domingo; y miró con raro afecto el cuerpo diminuto que había adornado tanto otrora. | |
| 43. Halló que, para sus años, era un cuerpecito bien hechecito. | |

44. Cuando salió, las calles brillaban húmedas de lluvia, y se alegró de haber traído su gabardina parda.
45. El tranvía iba lleno y tuvo que sentarse en la banqueta al fondo del carro, mirando para los pasajeros, los pies tocando el piso apenas.
46. Dispuso mentalmente todo lo que iba a hacer y pensó que era mucho mejor ser independiente y tener en el bolsillo dinero propio.
47. Esperaba pasar un buen rato.
48. Estaba segura de que así sería, pero no podía evitar pensar que era una lástima que Joe y Alphy no se hablaran.
49. Ahora estaban siempre de pique, pero de niños eran los mejores amigos: así es la vida.

vacío en el rincón, así que va y se sienta en el rincón, y sus pies porque es tan pequeña, sus pies apenas tocan el piso, y va en tranvía hasta un lugar, y luego tiene que tomar otro tranvía, hasta otro lugar, y por último baja y para entonces ya sabemos que es... que es la víspera de Todos los Santos, o será pronto; es apenas alrededor, alrededor de las siete... y media, ahora.

50. Se bajó del tranvía en la Columna y se abrió paso rápida por entre la gente.
51. Entró en la pastelería de Downes, pero había tanta gente que se demoraron mucho en atenderla.
52. Compró una docena de queques de a penique surtidos y finalmente salió de la tienda cargada con un gran cartucho.
53. Pensó entonces qué más tendría que comprar: quería comprar algo agradable.
54. De seguro que tendrían manzanas y nueces de sobra.
55. Era difícil saber qué comprar y no pudo pensar más que en un pastel.
56. Se decidió por un pastel de pasas, pero los de Downes no tenían muy buena cubierta nevada de almendras, así que se llegó a una tienda de Henry Street.

Y es la víspera de Todos los Santos, así que va a, hum, una pastelería para comprar masitas y cosas para, ah, para un amigo de ella que se llama Joe... y cuando llega a la tienda donde venden las masitas, saca su bolso, y dice ahí: "Un regalo de Belfast", adentro, porque era un regalo de Joe... de hace mucho tiempo. Y ella recuerda cuando, cuando él se lo dio y todo eso, entonces le paga a la mujer los, ah, los queques de a penique y compra una docena de queques de a penique, y luego piensa qué más quiere comprar. Entonces ella va a, hum, ella desea comprar un trozo de pastel de pasas... para, sí, un trozo de pastel de pasas para, para la, hum, para Joe y para la mujer de Joe (hay dos palabras confusas debido al ruido de las sirenas de incendio que entra por la ventana)... ella, hum, ella lo va a comprar en esa tienda, y luego re-

| *Texto real de Joyce* | *Texto virtual del lector* |
| --- | --- |
| | cuerda que la, esta tienda no pone bastante cubierta nevada de almendras en el pastel de pasas... no pone bastante o pone demasiado, no recuerdo bien. |
| 57. Se demoró mucho allí escogiendo lo que le parecía mejor, y la dependienta a la última moda detrás del mostrador, que era evidente que estaba molesta con ella, le preguntó si lo que quería era comprar un *cake* de bodas. 58. Lo que hizo sonrojarse a María y sonreírle a la joven; pero la muchacha puso cara seria y finalmente le cortó un buen pedazo de pastel de pasas, se lo envolvió y dijo: —Dos con cuatro, por favor. | Así que, entonces va a esta otra tienda que conoce y compra un trozo de pastel de pasas y ella hum, ella toma el tranvía otra vez, para... la casa de Joe, y en el tranvía encuentra a un tipo, un hombre viejo, que, hum, que es el único... bueno, cuando sube al tranvía no hay ningún asiento vacío, se ve obligada a viajar parada, y ella medio se asombra de que ninguno de los jóvenes cedan su asiento a una dama, pero hay un señor mayor, sentado, que le da el asiento, y ella se sienta y conversan, |
| 59. Pensó que tendría que ir de pie en el tranvía de Drumcondra porque ninguno de los viajeros jóvenes se daba por enterado, pero un señor ya mayor le hizo un lugarcito. 60. Era un señor corpulento que usaba un bombín pardo; tenía la cara cuadrada y roja y el bigote cano. 61. María se dijo que parecía un coronel y pensó que era mucho más gentil que esos jóvenes que sólo miraban de frente. 62. El señor empezó a conversar con ella sobre la Víspera y sobre el tiempo, de lluvia. 63. Adivinó que el cartucho estaba lleno de buenas cosas para los pequeños, y dijo que nada había más justo que la gente menuda lo pasara bien mientras fueran jóvenes. 64. María estaba de acuerdo con él y lo demostraba con su asentimiento respetuoso y sus ejemes. | y hum, él ve que ella ha comprado algunos queques y pastel y cosas y dice, como es la víspera de Todos los Santos, dice, ¿vio? está bien que los niños disfruten el día de Todos los Santos mientras son pequeños, y luego ellos conversan, conversan durante un rato mientras ella está en el tranvía. |

| *Texto real de Joyce* | *Texto virtual del lector* |
| --- | --- |
| 65. Fue muy gentil con ella, y cuando ella se bajó en el puente del Canal le dio ella las gracias con una inclinación y él se inclinó también y levantó el sombrero y sonrió con agrado; y cuando subía la explanada su cabecita gacha por la lluvia, se dijo que era fácil reconocer a un caballero aunque estuviera tomado. | Y él es muy gentil, y cuando ella tiene que bajar, levanta su sombrero y le dice adiós, y, y, ¿vio? ella está muy contenta porque él es un hombre tan amable. |
| 66. Todo el mundo dijo: "¡Ah, aquí está María!" cuando llegó a la casa de Joe.<br>67. Joe ya estaba allí de regreso del trabajo, y los niños tenían todos sus vestidos domingueros.<br>68. Había dos niñas de la casa de al lado y todos jugaban.<br>69. María le dio el cartucho de queques al mayorcito, Alphy, para que lo repartiera, y Mrs. Donnelly dijo qué buena era trayendo un cartucho de queques tan grande, y obligó a los niños a decirle: —Gracias, María. | Y ella va a la casa de Joe, y todos quieren a María, porque ella es una mujer tan gentil, y, hum, los niños la quieren, y Joe la quiere y la mujer de Joe la quiere de verdad, y ella recuerda que la mujer de Joe una vez le había pedido que, hum, quiero decir que Joe una vez le había pedido que fuese a vivir allí, y ella se había acostumbrado mucho a vivir allí, quiero decir que ella se había acostumbrado mucho a... bueno, ella lo había pensado porque ella... el puesto que tenía con la supervisora era, hum, tenía que hacer el lavado y las tareas y cosas me imagino, así que ella lo había pensado y como la mujer de Joe la quería tanto, ella lo había considerado seriamente, pero pensó que se sentiría de más, así que va allá y les da a los niños sus queques de a penique y ellos están muy felices, y les da... y luego les va a dar a Joe y a su mujer el trozo de pastel de pasas |
| 70. Pero María dijo que había traído algo muy especial para papá y mamá, algo que estaba segura les iba a gustar, y empezó a buscar el pastel de pasas. | |
| 71. Lo buscó en el cartucho de Downes y luego en los bolsillos de su impermeable y después por el pasillo, pero no pudo encontrarlo. | pero se da cuenta de que no puede hallarlo en ninguna parte, |
| 72. Entonces les preguntó a los niños si alguno de ellos se lo había comido —por error claro—, pero los niños dijeron que no todos, y pusieron cara de no gustarles los queques si los | |

acusaban de haber robado algo.
73. Cada cual tenía una solución al misterio, y Mrs. Donnelly dijo que era claro que María lo dejó en el tranvía.
74. María, al recordar lo confusa que la puso el señor del bigote canoso, se ruborizó de vergüenza y de pena y de chasco.
75. Nada más que pensar en el fracaso de su sorpresita y de los dos chelines con cuatro turados por gusto casi llora allí mismo.

76. Pero Joe dijo que no tenía importancia y la hizo sentar junto al fuego.
77. Era muy amable con ella.
78. Le contó todo lo que pasaba en la oficina, repitiéndole el cuento de la respuesta aguda que le dio al gerente.
79. María no entendía por qué Joe se reía tanto con la respuesta que le dio al gerente, pero dijo que ese gerente debía de ser una persona difícil de aguantar.
80. Joe dijo que no era tan malo cuando se sabía manejarlo, que era un tipo decente mientras no le llevaran la contraria.
81. Mrs. Donnelly tocó el piano para que los niños bailaran y cantaran.
82. Luego las vecinitas repartieron las nueces.
83. Nadie encontraba el cascanueces, y Joe estaba a punto de perder la paciencia, y les dijo que si ellos esperaban que María abriese las nueces sin cascanueces.
84. Pero María dijo que no le gustaban las nueces y que no tenían por qué molestarse.
85. Luego Joe le dijo que por qué no se tomaba una botella de *stout*, y Mrs. Donnelly dijo que tenía en casa oporto también si lo prefería.

y ella se pone tan triste que casi empieza a llorar, y se da cuenta de que el hombre que había sido tan gentil con ella probablemente le había robado el trozo de pastel de pasas. Se pone muy triste.

86. María dijo que mejor no insistieran; pero Joe insistió.

87. Así que María lo dejó salirse con la suya y se sentaron junto al fuego hablando del tiempo de antaño, y María creyó que debía decir algo en favor de Alphy.
88. Pero Joe gritó que Dios lo fulminara si le hablaba otra vez a su hermano ni media palabra, y María dijo que lamentaba haber mencionado el asunto.
89. Mrs. Donnelly le dijo a su esposo que era una vergüenza que hablara así de los de su misma sangre, pero Joe dijo que Alphy no era hermano suyo, y casi hubo una pelea entre marido y mujer a causa del asunto.
90. Pero Joe dijo que no iba a perder la paciencia porque era la noche que era, y le pidió a su esposa que le abriera unas botellas.
91. Las vecinitas habían preparado juegos de Víspera de Todos los Santos y pronto reinó la alegría de nuevo.
92. María estaba encantada de ver a los niños tan contentos y a Joe y a su esposa de tan buen carácter.
93. Las niñas de al lado colocaron unos platillos en la mesa y llevaron a los niños, vendados, hasta ella.
94. Uno cogió el misal y el otro el agua; y cuando una de las niñas de al lado cogió el anillo, Mrs. Donnelly levantó un dedo hacia la niña abochornada como diciéndole: "¡Oh, yo sé bien lo que es eso!"
95. Insistieron todos en vendarle los ojos a María y llevarla a la mesa para ver qué cogía; y mientras la vendaban, María se reía hasta que la punta de la nariz le tocaba la barbilla.

Pero entonces, Joe empezó con el vino y la cerveza y esas cosas y empiezan a alegrarse, y empiezan, los niños empiezan a jugar y, antes de empezar a jugar, María le dijo a Joe que, él debería amigarse con su hermano Alphy, pero Joe se enoja mucho y dice que si él le volviese a hablar a su hermano, que Dios lo fulminase con un rayo. Y, hum, María dice que lamenta haber sacado ese tema y Joe dice, eh, como se trata de una noche tan linda, no me enojaré por eso, pero, hum él no, él no está muy contento de que ella lo haya mencionado

Y, luego hacen un juego en el que vendan los ojos de María y, hum, las dos niñas de al lado... ponen platillos y cositas en los platillos

y le vendaron los ojos a María

| *Texto real de Joyce* | *Texto virtual del lector* |
| --- | --- |
| 96. La llevaron a la mesa entre risas y chistes, y ella extendió una mano mientras le decían qué tenía que hacer. | |
| 97. Movió la mano de aquí para allá en el aire hasta que la bajó sobre un platillo. | y ella tuvo que poner la mano en uno de los platillos y lo que hay allí, hum, quiere decir algo, supuestamente. Y ella lo hace por primera vez y toca algo húmedo, y blando, una especie de, me imagino, y todos murmuran y hacen ¿vio? extraños sonidos, luego alguien dice algo sobre el jardín, y luego la mujer de Joe dice ¿vio? que... les dice a las niñas que eso no es muy gracioso, y algo... ¿vio? y María tiene que volverlo a hacer, y esta vez toma hum la Biblia... creo, sí, la Biblia, y le dicen que antes de que termine el año, uh, entrará en un convento porque le tocó la Biblia, entonces, ah, entonces, este, como ya se cansaron de ese juego, empiezan a conversar otra vez, y Joe está tan contento de que María fuese y María dice que éste es el Joe más amable que hemos tenido nunca, para sí... |
| 98. Tocó una sustancia húmeda y suave con los dedos, y se sorprendió de que nadie habló ni le quitó la venda. | Ella lo hace, pero lo piensa. |
| 99. Hubo una pausa momentánea, y luego muchos susurros y mucho ajetreo. | |
| 100. Alguien mencionó el jardín y finalmente, Mrs. Donnelly le dijo algo muy pesado a una de la vecinas, y le dijo que botara todo eso enseguida: así no se jugaba. | |
| 101. María comprendió que esa vez salió mal y que había que empezar el juego de nuevo; y esta vez le tocó el misal. | |
| 102. Después de eso, Mrs. Donnelly les tocó a los niños una danza escocesa, y Joe y María bebieron un vaso de vino. | |
| 103. Pronto reinó la alegría de nuevo, y Mrs. Donnelly dijo que María entraría en un convento antes de que terminara el año por haber sacado el misal en el juego. | |
| 104. María nunca había visto a Joe ser tan gentil con ella como esa noche, tan llena de conversaciones agradables y de reminiscencias. | |
| 105. Dijo que todos habían sido muy buenos con ella. | |
| 106. Finalmente, los niños estaban cansados, soñolientos, y Joe le pidió a María si no quería cantarle una cancioncita antes de irse, una de sus viejas canciones. | Y, hum, pide Joe y su mujer, le piden a María que cante una canción, |
| 107. Mrs. Donnelly dijo: "¡Por favor sí, María!, de manera que María tuvo | |

| *Texto real de Joyce* | *Texto virtual del lector* |
| --- | --- |
| que levantarse y pararse junto al piano. | |
| 108. Mrs. Donnelly mandó a los niños que se callaran y oyeran la canción que María iba a cantar. | |
| 109. Luego tocó el preludio, diciendo: "¡Ahora, María!", y María, sonrojándose mucho, empezó a cantar con su vocecita temblona. | |
| 110. Cantó *Soñé que habitaba*, y en la segunda estrofa entonó: Soñé que habitaba salones de mármol/ Con vasallos mil y siervos por gusto/ Y de todos los allí congregados/ Era yo la esperanza, el orgullo. | *entonces* María canta esta canción llamada, hum, *Soñé que habitaba*, y es una canción que dice que, ah, que ella es un caballero en un salón de mármol y que tiene vasallos y, hum, que tiene mucho dinero y que, está contento de que hum, la persona que la ama, la ama (tose) de cualquier modo, a pesar de todo su dinero y todas sus cosas, quiero decir, a pesar de que tiene mucho dinero, pero la ama de todas maneras. |
| 111. Mis riquezas eran incontables, mi nombre/ Ancestral y digno de sentirme vana/ Pero también soñé, y mi alegría fue enorme/ Que tú todavía me decías: "¡Mi amada!" | |
| 112. Pero nadie intentó señalarle que cometió un error; y cuando terminó la canción, Joe estaba muy conmovido. | |
| 113. Dijo que no había tiempos como los de antaño y ninguna música como la del pobre Balfe el Viejo, no importaba lo que los otros pensaran; y sus ojos se le llenaron de lágrimas tanto que no pudo encontrar lo que estaba buscando, y al final tuvo que pedirle a su esposa que le dijera dónde estaba metido el sacacorchos. | y Joe empieza a llorar, y llora tan fuerte que no puede encontrar lo que está buscando, así que le tiene que pedir a otra persona que le busque el sacacorchos. Y ahí termina la historia. |

# INDICE TEMATICO Y ONOMASTICO


Abstracción, 132, 133
Acción, 25, 31, 71, 78, 102, 103, 112, 123; y conciencia, 41, 42; procesos psicológicos y, 48-52; y cultura, 128, 129
Acción verbal, transformación de la, 41-45, 94, 95
Actos de habla, 32-37, 75, 92-93; narrativos, 36-48
Adquisición de conceptos, 98-100
Adrian, Lord: *The Basis of Sensation*, 110
Afecto, *véase* Emoción
Agente (*pration*), 48
Agustín, San, 89
*Allegoria*, 17, 19, 28
Ambientes, 31, 49, 76
*Anagogia*, 17, 19, 28
Análisis psicológico, 16, 17, 20, 58, 59; del género, 18, 19; de la narrativa, 20-21; psicología cognitiva, 102, 111; psicología científica, 102
Angelón de Luxuria, 156
Animismo, 30, 31, 96
Aprender inventando, 132
Aprendizaje, 130; descubrimiento, 132; conceptual, 136, 137
Aristóteles, *El arte poética*, 16, 18, 32, 48, 62, 63
Armonización, 120
Asch, Solomon, 49
Asociaciones de palabras, 34
Auden, W. H., "In Memory of W. B. Yeats", 37
Austen, Jane, 51
Austin, John, 116, 147
Autocontrol, 76
Autocorrección, 76, 77
Bacon, Francis, 82, 114, 127, 141; *Novum Organum*, 141
Balzac, *Sarrasine*, 156
Barnes, Julian, *Flaubert's Parrot*, 29
Barthes, Roland, 16, 36, 135, 136; *S/Z*, 17, 156
Bauer, Raymond, 81
Beckett, Samuel, 24, 51
Berkeley, obispo George, 140
Bogoraz, Vladimir, 122
Bohr, Niels, 55, 60
Boole, George, *The Laws of Thought*, 112
Bosch, Jerónimo, 109
Bracton, Louis, 143
Brenzman, Percy, 101
Brinton, Crane, *Anatomy of Revolution*, 140, 141
Brown, Ann, 76
Brown, Roger, 86, 87, 91
Bruner, Jerome, *On Knowing. Essays for the Left Hand*, 20; *A Study of Thinking*, 99
Burgess, Anthony, 18, 19
Burke, Kenneth, 16, 31
Bury, J. B., *The Idea of Progress*, 140, 141
Calvino, Italo, *Ciudades invisibles*, 46, 47
Carmichael, Joseph, 40
Carnap, Rudolf, 102
Categorización, 23, 24
Causalidad, 23, 24, 29, 30
Ciencia, 24-26; las humanidades y la, 54-63; filosofía de la, 102, 103, 108
Ciencias sociales interpretativas, 20
Círculo de Viena, 147
Códigos, interpretaciones reveladas por, 17
Cognición, 20, 23, 71, 78, 102-111, 122, 123; aspectos transculturales de la, 135, 136
Colaboración en el diálogo, 38, 39, 40, 67
Cole, Michael, 130, 135
Comedia, 18, 19
Comunidad instruida mutológicamente, 40
Conceptualismo, sin mediación, 71, 78
Conceptualización, 24

Conciencia, 32, 33, 83-85; y subjetificación, 37, 40, 41; y acción, 41, 42
Condicionamiento, 80, 89, 122
Condiciones, 93
Conductismo, 89, 96
Conflictos, 32-33, 59
Conjunción y disyunción, 24
Conocimiento 87, 102, 129, 130, 136, 137; y experiencia, 20; transformación de la acción del verbo, 42, 44, 45; a priori, 104, 105
Conrad, Joseph, *The Secret Sharer*; 15, 32, 51, 156; *Heart of Darkness*; 22, *Lord Jim*, 32
Constitutividad del lenguaje, 74
Constructivismo, 103-106, 107, 115, 134, 159
Contexto, 109; emoción y, 119, 120, 121-123
Control, 83
Convención, 28, 107
Conveniencia, 107
Correspondencia, 106
Creación de hipótesis, 24, 25, 60, 61, 62
Credibilidad de los cuentos, 26
Crítica marxista, 158, 160
Cuentos folklóricos, 30, 32
Cultura, 27, 70, 75-77, 139; aprendizaje del lenguaje y, 75; naturaleza y, 81; cultura familiar, 119, 120; educación y, 128, 129, 132, 136, 137; *self* y, 135, 136; teoría del desarrollo y, 138-152
Chatman, Seymour, 48
Chomsky, Noam, 102, 105
Deconstruccionismo, 153, 155-157, 160
Deducción, 113
Demostración, 108, 109
Desambiguación, 73
Desarrollo del niño, 58, 69 71, 73, 74, 76, 77, 78, 82-87, 115, 119, 120, 121
Desarrollo moral, 150
Descarga única, 74
Descartes, René, 154, *Discurso del método*, 114
[illegible], 51
[illegible] y explicación, 24
[illegible], 31, 37, 39, 73
[illegible], 141
[illegible], John, 146
Distanciamiento, 133, 134, 135, 136, 137
Donaldson, Margaret, 77
Dostoievski, Fedor, 15, 115
Ducrot, Oswald: *Dire et ne pas dire*, 92
Eagleton, Terry, 159
Educación, 110; lenguaje de la, 127-137; cultura y, 129, 133, 136, 137
Edwards, Jonathan, 141
Einstein, Albert, 154
Elección, 102, 103
Eliade, Mircea, 157
Eliot, T. S., "The Love Song of J. Alfred Prufrock", 35
Ello, metáfora de lo irracional, 59, 143
Emoción, 25, 71, 78; pensamiento y, 112-123; contextualización de la, 120, 121, 122
Empirismo, 140, 141
Ensayo y error indirecto, 117
Enunciados implicativos, 22, 38, 39, 93, 95
Epica, 18, 19
Epistemología genética, 150
Escritura científica, 34
Escritura lógica, 34
Estipulación, 104, 111
Estrategia del lector, 45, 46
Estructura 16; profunda, 26, 28, 31
Estructuralismo, 20, 149, 157
Euripides, 51
Evans, Gareth, 72
Expectativa, 56, 57
Experiencia, 20, 23, 29, 128
"Expresiones de la herencia", 39
*Fabula*, 19, 28, 31, 32, 45, 47
Fairbank, John, 129
Falacia de la proporción, 97, 98, 113
Falsación, 26, 54, 60, 61
Fechner, Gustav Theodor, 19, 111
Feldman, Carol, 74, 89, 94, 131
Fe y razón, 114
Figuras, 50, 51
Fillmore, Charles, 91, 94
Fish, Stanley, 158
Flacius, Matthias, 154
Flaubert, Gustave, 22
Fonemas, 89
Formas deícticas, 70, 77, 88

Foucault, Michel, 159
Franklin, Benjamin, 141
Freire, Paulo, 145
Freud, Sigmund, 40, 59, 130, 142-144, 146-150; "El poeta y el ensueño", 15, 40; *Future of an Illusion*, 143
Frye, Northrup, 157
Funciones matéticas del lenguaje, 130
Funciones pragmáticas del lenguaje, 130
Función heurística del lenguaje, 130
Función imaginativa del lenguaje, 130
Función informativa del lenguaje , 130
Función metalinguística del lenguaje, 131
Gardner, Howard, 108; *Frames of Mind*, 110
Garfinkel, Harold, 60
Gazdar, Gerald, 39
Geertz, Clifford, 75, 105, 134
Género, 16, 17-19, 57
Gilson, Etienne, *Reason and Revelation in the Renaissance*, 114
Goodman, Nelson, 103-111, 138, 148, *Of Mind and Other Matters*, 103-107, 108; *Ways of World Making*, 108, 109, 159, *The Languages of Art*, 108, 109
Gramática 90, 91, 92, 94; realidad psicológica de la, 88, 89, 96
Gramática generativa transformacional, 88
Gramáticas del relato, 21, 25
Granet, Marcel, 129
Greimas, A., 32
Grice, H. P., 38, 67, 92
Grupo de Adquisición del Lenguaje de Nueva York, 74
Guerard, Albert, 156
Halliday, Michael, 130
Halpern , Louis, 52, 62
Hayes, J. R., 76
Heider, Fritz, 30, 59, 68
Hermonat, Robert, 53
Hesenbeno, Werner, 55
Hessel, Carl, 102
Héroes, 50, 143
Hermstein-Smith, Barbara, 28
Hintikka, K. J. J., 54
Hiperonimia e hiponimia, 24
Historia, 16; interpretación de la, 17, 19, 28; historia narrativa, 52, 53, 62; *self* e, 76; naturaleza e, 81
Homero, 51
Humanidades, y ciencia, 53-63
Humanismo, 153, 158, 159, 160
Hume, David, 104, 140
Identificación con personajes literarios, 16, 41
Ideología de la liberación, 145
Illich, Ivan, 145
Implicación estricta, 24
Indeterminación del texto, 36-37
Indicador de actitud, 94-95, 131-132, 134
Individualidad, 51
Individuos, 50, 51
Inferencia, 97, 113; lógica, 20
Ingelmar, Barbel, 147
Innovación, 28
Instrucción, 84 86
Instrumentalismo, 82
Intención, 29, 30, 31, 36, 59, 60, 89; transformación de la acción del verbo, 41, 43, 44
Interpretación de textos, 16-18, 20, 21, 36, 37, 45-48; y evaluación, 153, 154, 159
Interpretación ética, 17, 19, 28, 33-34
Interpretación música, 17, 19, 28
Intersubjetividad, 67-68, 73
Intuición, 19, 25, 27
Iser, Wolfgang, 18, 34, 37, 38; *The Art of Reading*, 36, 45
Jaeger, Werner, 114
Jakobson, Roman, 16, 17, 20, 31, 33, 34, 35, 84, 131
James, Henry, 35
James, William, *The Varieties of Religious Experience*, 26
Johnson-Laird, Philip: *Language and Perception*, 91; *Mental Models*, 105
Jones, Ernest, 147
Joyce, James, 25, 26, 155; *Retrato del artista adolescente*, 15; *Dublineses*, 18, 42-45, 161-171; "Arabia", 32; "Polvo y ceniza", 42-45, 161-171
Kafka, Franz, 24
Kaufmann, Daniel, 97
Kant, Immanuel, 103-104, 116
Karttunen, L., 39

Kermode, Frank, 19
Klein, George, 21
Kohut, Hans, 149
Kolch, David, 78
Kuhn, Thomas, 57
Lector en el texto, 16, 17
Lectura, proceso de la, 16, 17, 36, 45, 86
Lecturas alternativas, 16, 17, 19
Lecturas múltiples, 17, 18, 19
Lenguaje: niveles del, 33; selección y combinación en el, 33-36; ejes vertical y horizontal del, 33-36; evocativo, 35, 36; dominio del, 58, 69-75, 85-87, 115, 119; realidad psicológica del, 88-91; de la educación, 127-137; funciones del, 130-131; y la teoría del desarrollo, 145-148; generatividad del, 146, 148
Leontiev, 81
Lesser, Alan, 29, 39
Levi, Primo: *The Periodic Table*, 37
Levinson, Stephen, 39
Lévi-Strauss, Claude, 20, 156
Lewis, Gwyneth, 42
Lexemas, 89
Ley de Yerkes-Dodson, 116-118
"Líneas herederas" entre los mundos posibles, 54
Lingüística, 16, 20; rectificaciones lingüísticas, 77; psicolingüística, 88, 89
Lírica y épica, 18
*Litera*, 17, 19, 28, 34
Locke, John, 140, 141
Lucrecio, *De rerum natura*, 62
Luria, Alexander Romanovich, 80, 82
Lutero, Martín, 155
Lyons, John: *Semántica*, 91
MacFarlane, Aidan, 120
MacNeice, Louis, 35
Malinowski, Bronislaw, *Sexual Life of Savages*, 138
Matemática, 26, 27, 58
Matusa, 155
McCluer, Allison, 99
Mead, Margaret, *Coming of Age in Samoa*, 138
Mecanismo de Adquisición del Lenguaje, 87
Medawar, Peter, 139
Medios usados por los personajes, 31
Mehan, Hugh, 130; *Learning Lessons*, 136
Melville, Herman, 126
Metacognición, 76, 77, 134
Metáfora, 16, 33, 35, 37, 58-59, 62
Metas, 31
Michotte, barón, 28
Miller, George, 88, 89, 94, 102; *Language and Perception*, 91
Miller, Perry, 141
Mills, Gordon, *Hamlet's Castle*, 55
Milosz, Czeslaw, 15, 40
Milton, John, *Paraíso perdido*, 54, 59, 61, 157
Mimesis, 48
Modalidad lógico-científica del pensamiento, *véase* Modalidad paradigmática del pensamiento
Modalidad narrativa del pensamiento, 24-27, 40, 96
Modalidad paradigmática del pensamiento, 21, 24-26, 40, 52-53, 96-97, 100
Modelos, 19, 56-59; simbólicos, 75
Modo, 44
*Moralis*, 17, 19, 28, 34
Morfemas, 89
Morris, Charles, 91, 95
Mukarovsky, Karl, 117
Mundo Tres, 54
Mundos posibles, 54-56, 59
Mundos y versiones del mundo, 105-107, 109, 129, 130
*Nachtansicht*, 20
Narración de cuentos, 18-19, 26-29, 32, 36, 46
Narrativa, 21-22, 36; como acto, 26-28, 31; actos de habla y, 36-48; de personaje, 48-52; historia y, 52, 53, 62
Naturaleza, 139; el quehacer humano y la, 81, 96
Negación, 92, 93, 94, 95
Neisser, Ulric, 92
Nelson, Katharine, 74, 77
Newton, Isaac, 54, 58, 141
Nicolás de Lira, 17, 154
Oón de Cluny, 156
Ogden, C. K., 90
Olson, David, 73
Ong, Walter, 113

Operacionalismo, 101
Organización mental, 72, 73, 102
Pais, Abraham, 108
Paradigmas de las ciencias, 57
Pavlov, Ivan Petrovich, 80, 81, 87, 145, 146
Pensamiento, 20, 23; emoción y, 112-123
Piattelli, Albert, 98
Percepción, 56, 57, 68, 69, 102, 103; personal, 68
Perkins, David, 76
Personaje, 16, 18, 31-33, 41, 89, 90; novela de personaje, 48-52; personaje aparente, 48, 49; *ethos*, 48
Personalidades, 50
Personas, 51
Perspectiva, 94; múltiple, 37, 61, 63, 115; egocéntrica, 70-71, 77-78, 129
Perspectivalismo, 156, 158
Peters, Richard, 39
Piaget, Jean, 30, 105, 106, 108, 115, 130, 132, 144, 147-148, 149-151
Picasso, 155
Pirandello, Luigi, 24
Poesía, 15, 35-36, 62-63
Poética, 20
Polisemia, 17, 73
Popper, Karl, 24, 26, 54, 60, 61
Porter, Dale, 52
Positivismo lógico, 101
Postestructuralismo, 157, 158
Postman, Leo, 56
Pragmática, 91, 92, 93-95
Pragmatismo, 157, 158, 160
Pratt, Christopher, 120
Predicación, 34-35
Presuposición, 26, 37-40, 42, 55-56, 58, 72, 92, 95
Probabilidades bayesianas, 97, 98, 113
Programas de computación, 102
Propiedades discursivas de los relatos, 37-48
Propp, Vladimir, 16, 28, 30, 31, 32, 90, 157
Prueba empírica, 23, 24. *Véase también* Modalidad paradigmática del pensamiento
Psicoanálisis, 20-21, 149
Psicolingüística, 88, 89
Putnam, Hilary, 67
Quine, W. V. O., 108
Raúl, 154
Realidad, 20, 21, 55, 96-97, 115; psicológica, 25, 88-100; visión interna y, 32; subjetificación de la, 37, 40, 41, 149; subjuntivización, 27 (nota), 37, 38, 41, 43-47, 160; social, 128
Reciprocidad, 69
Recurrencia, 105
Referencia, 108, 109
Referir, 72, 73
Reflexión, 83, 134, 137
Refuerzo, 130
Relaciones espacio-temporales, 18, 29, 30
Relativa indeterminación de un texto, 36
Relativismo, 104, 106, 107
Relatos psicológicos, 48-52
Repertorio del lector, 45
*Res cogitans*, 51
Retórica, 24
Revelación, 114
Richards, I. A., *Practical Criticism*, 16
Rieas, Christopher, 157
Ricoeur, Paul, 19, 25; *Time and Narrative*, 41, 48
Rieff, Philip, 150
Riesman, David, *The Lonely Crowd*, 52
Robbe-Grillet, Alain, 29
Rorty, Amélie, 50, 51, 78, 148, 149
Rorty, Richard, 24, 142
Rosaldo, Michelle, 75, 76, 78, 134
Ross, Gail, 84, 85
Roth, Philip, 52
Rumelhart, David, 21
Scarr, Michael, 77
Schaeffer, Sylvia, 135
Schank, Roy, 149
Schiller, Max, 67
Scholes, Robert: *Textual Power*, reseña de Todorov de, 153, 157-159
Searle, John, 93, 132
Secuencias, 19, 28, 29, 31, 133
Segundo Sistema de Señales, 80-81, 87, 145, 146
*Self*, 76, 77, 78, 134, 135, 149; cultura y, 136; *self* privado y *self* público, 71, 78
Semántica, 91-96
Semejanza con la vida, 23, 24. *Véase*

*también* Modalidad narrativa del pensamiento
Shakespeare, William, *Hamlet*, 19, 55; *Otelo*, 133
Shapiro, Ascher, 57
Significación, 154, 155, 159
Significado, 18, 35-37, 73, 90, 91, 128; múltiple, 16, 17, 29; implícito y explícito, 37-40; ocasional, 92; atemporal, 92; cultura y, 128, 129, 159-160; y realidad, 159
Simbolismo, 45
Sommer, Marianne, 30
Simon, Herbert, 102
Sinécdoque, 16
Sinonimia, 33
Sintaxis, 34, 72, 88, 90, 91-92, 93-95, 119
Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje, 87
Sistemas simbólicos, 108-110, 111, 133
*Spacet*, 19, 28, 31, 133
Skinner, B. F., 89, 117
Sociedad, 51; realidades sociales, 128
Sorpresa, 29, 55-56, 58
Spence, Donald: *Narrative Truth and Historical Truth*, 148
Spieker, Dan, 39-40, 67
Sroufe, Alan, 120
Steinbeck, John, *Viñas de ira*, 138
Steiner, George, "Un nuevo significado del significado", 153-157, 159, 160
Stern, Daniel, 120
Stewart, Judith Ann, 30
Subjetificación, 37, 40-41, 149; transformación de la acción verbal, 42, 44
Suma de palabras, 43
*Tagesansicht*, 19
Tagiuri, Renato, 68
Tareas piagetianas, 77, 133
Tema, 19; atemporal, 19, 28, 31-33, 45, 47
Teología cristiana, 114,140, 141
Teoría de James-Lange, 121
Teoría del desarrollo, 83-86, 119-121, 138-152; dominio del lenguaje y, 69-71, 73-74, 76, 77, 86, 87, 115, 119; postura cultural de la, 145, 146
Teoría verificacionista, 35
"Teorías de conmutador", 80
Teorías tradicionales, 58, 138
Textos bíblicos, 17
Texto virtual, 18, 19, 43-45, 47-48, 50, 161, 171
Tizard, Barbara, 85
Todorov, Tzvetan, 28, 31, 41; "Todos contra la humanidad", 153, 157-159, 160
Tolman, Edward, 80, 112
Toulmin, Stephen, 89, 145
Traducción: múltiple, 17, 18, 73-74; poética, 33-34
Tragedia, 18, 19, 50
Trama, 18, 19, 31, 32, 90
Transacciones, 67-79, 85, 89, 128
Transformación, 42-44; de estado, 42, 44, de la acción verbal, 41-45, 94, 95; modal, 41, 44
Trevarthen, Colwyn, 67
Trilling, Lionel, 52
Tripartismo, 71, 78, 112
Trollope, Anthony, 51
Turbación, 122
Turner, Victor, 28, 31, 76
Tversky, Amos, 97
Universalidad, 60
Verdad, 23-25
Verificabilidad, 23-26, 35, 61, 101. *Véase también* Modalidad paradigmática del pensamiento
Verificación de hipótesis, 61
Verosimilitud, 23, 62. *Véase también* Modalidad narrativa del pensamiento
Visión interna y realidad, 32
Voz pasiva, 94
Vygotsky, Lev, 78, 80-87, 127, 130, 136, 144-146, 148, 150, 151; *Thought and Language*, 81-83
Warren, Austin: *Theory of Literature*, 6
Wason, Peter, 93, 94
Weir, Ruth, 74
Wellek, René, *Theory of Literature*, 18
White, Hayden, 28, 31
Wigal, Martha, *Brothers of Light, Brothers of Blood*, 42, 43
Wilson, Deirdre, 39, 40, 67
Wittgenstein, Ludwig, 147
Wolfson, Harry, 114
Wood, David, 84, 85
Wordsworth, Robert, 115

Wundt, Wilhelm, 111
Yeats, William Butler, 36
Zona de desarrollo próximo, 78, 81, 82-83, 85-87, 151
Zubiría, Henri, 49, 97-98, 149

# *Bibliografía en castellano* *


Aristóteles: *El arte poética*, Madrid, Espasa-Calpe, 1984, 7ª ed.
Austin, John: *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1982.
Barnes, Julian: *El loro de Flaubert*, Barcelona, Anagrama, 1986.
Bruner, Jerome: *El habla del niño*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1986
Calvino, Italo: *Las ciudades invisibles*, Barcelona, Edhasa, 1983.
Chomsky, Noam: *Reflexiones sobre el lenguaje*, Barcelona, Ariel, 1979.
Descartes, René: *Discurso del método*, Barcelona, Bruguera, 1983, 7ª ed.
Donaldson, Margaret: *La mente de los niños*, Madrid, Morata, 1979.
Ducrot, Oswald: *Decir y no decir*, Barcelona, Anagrama, 1982.
Eliot, Thomas S.: *Poesías reunidas 1909-1962*, Madrid, Alianza, 1984, 4ª ed.
Freud, Sigmund: "El poeta y la fantasía", *Obras completas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1973, vol. 2, pág. 1057 y sigs.
—: *El porvenir de una ilusión*, *Obras completas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1973, vol. 2, pág. 73 y sigs.
Geertz, Clifford: *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa, 1987.
Goodman, Nelson: *Los lenguajes del arte*, Barcelona, Seix Barral, 1974.
Gruber, Howard: *Darwin sobre el hombre: Un estudio psicológico de la creatividad*, Madrid, Alianza, 1984.
Halliday, Michel A. K.: *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*, Barcelona, Médica y Técnica, 1982.
Hempel, Carl G.: *La explicación científica*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1984.
—: *Filosofía de la ciencia natural*, Madrid, Alianza, 1983, 9ª ed.
Hintikka, K. J. J.: *Saber y creer*, Madrid, Tecnos, 1979.
Hockett, Charles: *Estado actual de la lingüística*, Paracuellos (Madrid), Akal, 1974.
Hume, David: *Tratado de la naturaleza humana*, 3 vols., Barcelona, Orbis, 1984.
Jaeger, Werner: *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, Fondo de Cultura Económica, 1981, 6ª ed.
Jakobson, Roman: *Ensayos de poética*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977.
Joyce, James: *Retrato del artista adolescente*, Madrid, Alianza, 1982, 4ª ed.
—: *Dublineses*, Madrid, Alianza, 1983, 5ª ed.
Kant, Immanuel: *Crítica de la razón pura*, Madrid, Alfaguara, 1984, 3ª ed.
Kermode, Frank: *El sentido de un final*, Barcelona, Gedisa, 1983.
Leiris, Michel: *Edad de hombre*, Barcelona, Labor, 1976.
Lyons, John: *Introducción a la lingüística teórica*, Barcelona, Teide, 1986, 8ª ed.
MacFarlane, Aidan: *Psicología del nacimiento*, Madrid, Morata, 1982, 2ª ed.


* Se reproducen aquí todas las versiones castellanas cuyos originales en idioma son mencionados en esta obra, según aparecen en la fuente oficial *Libros españoles en venta* ISBN 1983-1984 y *Apéndice* 1984-1986. Instituto Nacional del Libro Español, Madrid, 1984 y 1987 [E.]

Mead, George H.: *Espíritu, persona y sociedad*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1982.
Mead, Margaret: *Adolescencia y cultura en Samoa*, Buenos Aires, Paidós, 1961.
Mukarovsky, Jan: *Escritos de estética y semiótica del arte*, Barcelona, Gustavo Gili, 1977.
Neisser, Ulrich: *Procesos cognitivos y realidad*, Madrid, Marova, 1981.
Piaget, J. e Inhelder, B.: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Buenos Aires, Paidós, 1972.
Popper, Karl: *Conocimiento objetivo*, Madrid, Tecnos, 1982, 2ª ed.
Propp, Vladimir: *La morfología del cuento*, Madrid, Fundamentos, 1981, 5ª ed.
Richards, J.A.: *Fundamentos de crítica literaria*, Buenos Aires, Huemul, 1976.
Riesman, David: *La muchedumbre solitaria*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1981.
Saussure, Ferdinand de: *Curso de lingüística general*, Paracuellos (Madrid), Akal, 1981, 2ª ed.
Searle, John: *Actos de habla*, Madrid, Cátedra, 1980.
Stern, Daniel: *El desarrollo del niño*, Madrid, Morata, 1983.
Yeats, William B.: *Antología poética*, Madrid, Espasa-Calpe, 1984.

Psicología y lenguaje

# Realidad mental y mundos posibles

Jerome Bruner, uno de los principales artífices de la revolución cognitiva, presenta un nuevo enfoque para el estudio de la mente.

Según el autor, la ciencia cognitiva se ha centrado demasiado estrictamente en los aspectos sistemáticos y lógicos de la vida mental, es decir, en los procesos mentales que empleamos para resolver acertijos, comprobar hipótesis y plantear explicaciones. Pero existe otra faceta de la mente: la destinada a los actos humanos de la imaginación, que nos permiten dar sentido a la experiencia. Es la que produce buenos relatos, obras dramáticas, mitos y crónicas históricas. Bruner la denomina «modalidad narrativa» y en este libro logra importantes progresos en deslindar su carácter.

A partir de recientes trabajos sobre teoría literaria, lingüística y antropología simbólica, así como también sobre psicología cognitiva y psicología del desarrollo, el profesor Bruner examina *los actos* mentales que intervienen en la creación imaginaria de mundos posibles y demuestra cómo la actividad que produce esos mundos sirve de base para las ciencias humanas, la literatura, la filosofía y asimismo para el pensamiento cotidiano.

*Realidad mental y mundos posibles* es una continuación de sus anteriores trabajos, pero se trata de una continuación que trasciende sensiblemente a estos. Presenta interesantes ejemplos que ilustran cómo puede estudiarse con éxito la modalidad narrativa de la mente, y señala el camino hacia la consecución de un enfoque más humano y sutil para investigar el funcionamiento de la mente.

Jerome Bruner es profesor de la Universidad George Herbert Mead, miembro del cuerpo de graduados de la nueva facultad de Estudios sociales y director del Instituto de Humanidades de la Universidad de Nueva York.

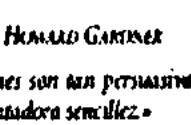
*«Es un libro espléndido, que ha de contribuir a la importante reorientación que está teniendo lugar en la psicología y la literatura.»*

*Howard Gardner*

*«Bruner es un demoledor de cercos disciplinarios; sus investigaciones son tan persuasivas como humanas y llevan su enorme carga de erudición con una encantadora sencillez.»*

*Frank Kermode*

ISBN 84-7432-313-4




Código. 2.333

gedisa editorial

Colección Hombre y Sociedad
Serie
CIS·DE·MA