

UNA MANERA DE DECIR: SOBRE EL CARÁCTER ESENCIALMENTE PRAGMÁTICO DEL LENGUAJE

Guillermo Soto

Señoras y señores académicos:

El agradecimiento constituye uno de los actos básicos de la vida social. En nuestra lengua y en nuestra cultura, con frecuencia bastan unas simples palabras para retribuir, como dice el diccionario, “el beneficio o favor que se nos ha hecho o ha querido hacer”. La expresión verbal vuelve manifiesto el sentimiento de estima que es condición de sinceridad del acto. Sin embargo, si esa expresión no está en sintonía con otras acciones, con cierta disposición favorable a quien agradecemos, es vacua. Y aunque el agradecimiento se vista de las palabras correctas, no cumple su función genuina. Porque ocurre normalmente en los actos lingüísticos que la forma se subordina a la intención y que nuestro interlocutor reconoce esta intención, interpretando las palabras en la trama de actos, pensamientos y emociones en que participan.

Yo agradezco a los miembros de número por haberme elegido y permitir, de este modo, que me incorpore a la Academia Chilena de la Lengua. Y en especial a su director, Alfredo Matus, y a los otros académicos que me propusieron a esta corporación. Siempre he visto en la falsa modestia un vicio tan reprobable como la presunción. No pecho de ella si reconozco que siento una suerte de temor reverencial ante quienes integran hoy y han integrado la Academia en el pasado; porque en ustedes, en esta pequeña comunidad histórica de la que forman parte, se ha concentrado, desde hace ya más de un siglo, una parte sustantiva del mejor conocimiento, el más logrado ejercicio y el mayor amor a nuestra lengua común.

Toman un sentido muy preciso en mí las palabras atribuidas a Newton, y antes de él a Bernardo de Chartes: “somos como enanos sobre hombros de gigantes”, dicha en mi caso en estricta primera persona del singular. La frase no solo condensa el contraste entre la pequeñez de mis méritos y la importante contribución cultural que ha hecho a nuestro país esta Academia a la que con tanta generosidad me han invitado a unirme. Sintetiza también la relación que a lo largo de los años se va dando entre las generaciones que comparten una cultura y, consecuentemente, una tradición. Cultura y tradición que siempre son diversas, en disputa y siempre se están recreando. Es precisamente sobre esos hombros, gigantescos por el mérito de las obras de quienes nos han precedido, que los que venimos entrando somos capaces de otear el horizonte de lo nuevo.

Varios académicos han sido mis maestros. Unos directos, de palabra hablada; otros indirectos, conocidos gracias a esa segunda modalidad de nuestra lengua, esa invención prodigiosa que es la escritura. Mi primer curso de lingüística lo tomé de oyente, cuando era todavía un estudiante de derecho desilusionado de los códigos en una época oscura del país. José Luis Samaniego dictaba una clase repleta de alumnos en una sala fría y monjil en la que me entremetí sin tener total conciencia de que ese acto cambiaría mi vida. Más tarde, fui alumno de Alfredo Matus, Marcela Oyanedel, Juanita Marinkovic y Hugo Montes. También de académicos que ya no están, como Ernesto Livacic, maestro de rectitud. Mi tesis de doctorado fue dirigida por César Hernández Alonso, académico correspondiente en España. De otros académicos he aprendido en el trato cotidiano en los pasillos universitarios y aún fuera de esos muros, porque como se desprende de las normas que Alfonso X dio a los estudios generales, allí donde se reúnen en una relación docente un profesor y un estudiante, sea cual fuere el lugar, hay universidad. Y yo nunca he dejado de ser estudiante y espero nunca dejar de serlo. El oficio que he elegido para vivir, la enseñanza, sirve como ningún otro a este fin: *enseñando, aprendemos*.

Se me ha asignado el sillón N° 3, que ocupó hasta hace no mucho el recordado académico D. José Ricardo Morales Malva y es norma que quien se incorpora dedique unas palabras a su predecesor. Pero antes de hablar de él, quisiera recordar a los otros tres académicos que han ocupado este mismo sillón. Primero, a Miguel Luis

Amunátegui Aldunate, el ministro de educación que, respondiendo a las luchas feministas de su tiempo —recordadas hasta hoy en el monumento de Samuel Román a las educadoras Antonia Tarragó e Isabel Le Brun en la Alameda de las Delicias—, dictó la norma que permitió que Eloísa Díaz fuera la primera mujer en graduarse de médico en Chile. A él le sucedió su sobrino Miguel Luis Amunátegui Reyes, notable filólogo que presidió durante 18 años la Academia Chilena y defendió la llamada ortografía casera, o chilena, que proponía una relación transparente entre el sistema sonoro, los fonemas, y el escrito, las letras, posición que contrastaba con la de quienes favorecían el imperio en Chile de la ortografía de la Real Academia¹. Raúl Silva Castro, el tercer académico que ocupó esta silla, reprobó en su discurso de incorporación a quienes hacían, cito, “la policía del lenguaje en nombre de preceptos negativos y excluyentes” (1954, pág. 16), destacando que “no es la uniformidad la ley que persiste en el uso de la lengua” (pág. 3). Y criticando a José Joaquín de Mora, por considerar que censuraba *in toto* el habla chilena por no ajustarse a lo que él consideraba el español correcto, expuso, en ese mismo discurso, una idea de política lingüística que considero particularmente atinada para una lengua policéntrica y con una larga tradición escrita:

Mora es de los que barren para afuera en materias idiomáticas, y es obvio que la única política cuerda en ellas es barrer para adentro, es decir, acoger con simpatía las innovaciones útiles, mantener en vigencia el mayor número de voces que sea posible usar, y unir, en fin, en la síntesis de la lengua hablada hoy, lo mejor de ayer y de anteayer sin hacer ascos a nada que sirva para dar al ser que piensa y siente el medio adecuado para hacer comunicables sus pensares y sentires (pág. 16).

¹ Sabida es la larga polémica sobre la cuestión ortográfica en Chile. La postura de Amunátegui Reyes, favorable a la llamada ortografía racional, se expone en varios trabajos (1884, 1918, entre otros). Para una historia de esta discusión, que encuentra su primer antecedente en García del Río y Bello, en 1823, y que se extiende hasta el siglo XX, es recomendable la completa obra de Lidia Contreras (1993).

José Ricardo Morales Malva, de estirpe valenciana, llegó a nuestro país en el Winnipeg, con el contingente de exiliados republicanos que, gracias a Pablo Neruda, hallaron en Chile el asilo contra la opresión que promete nuestro himno patrio. Había estudiado en la Universidad de Valencia, integrado el grupo de teatro universitario *El Búho*, escrito obras dramáticas y defendido la República. En nuestro país continuó sus estudios en la Universidad de Chile, donde fue también profesor en el antiguo Instituto Pedagógico de la Facultad de Filosofía y Humanidades, en la Facultad de Arquitectura y en el Departamento de Estudios Humanísticos de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. Teórico del arte, ensayista, dramaturgo, participó en la formación del Teatro Experimental de la Universidad de Chile y ha sido reconocido como precursor del teatro del absurdo, aunque él mismo prefiriera hablar de “teatro de la incertidumbre”. Junto a otros refugiados españoles, entre ellos Mauricio Amster y José Ferrater Mora, y a escritores chilenos como Manuel Rojas y José Santos González Vera, desarrolló desde 1941 hasta 1963 la editorial Cruz del Sur, un proyecto cultural con el que se buscaba el “hermanamiento de chilenos y españoles en función del idioma” (Ahumada y Godoy, 2002). Entre otros, la editorial publicó a Américo Castro, Pedro Salinas y Jorge Guillén; también, en varios volúmenes, las obras completas de Neruda.²

No conocí personalmente a Morales Malva. Una colega del Departamento de Lingüística de la Universidad de Chile, que había sido su alumna, me contó que sus clases en el Instituto Pedagógico a menudo terminaban en los jardines, porque el profesor, expulsado de la sala por los auxiliares, continuaba hablándoles de arte mientras iba entrando la noche. Otra vez la universidad de Alfonso X: “Estudio es ayuntamiento de maestros et de escolares, que es fecho en algunt lugar con voluntad

² Breves semblanzas de Morales pueden encontrarse en las entrevistas que le hacen Ahumada y Godoy en 2002 e Iturra en 2004, y, particularmente, en el espléndido sitio sobre el autor que publicó en Internet el portal Memoria Chilena, en el que, además de una breve semblanza, se incluyen escritos, noticias de periódicos, imágenes y otra información pertinente: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-31491.html>

et con entendimiento de aprender los saberes” (1807, pág. 340)³. Se incorporó a la Academia en 1974 con un discurso cuyo título me parece que debió ser provocativo: *La disidencia del escritor. Una premeditación*.

Supe de José Ricardo Morales, quiero decir de su obra, gracias a un curso de posgrado sobre historia del español de Chile que dictaba el profesor Alfredo Matus. Uno de los requisitos de aprobación del ramo era la transcripción de documentos coloniales chilenos en el Archivo Nacional. Para ello, por supuesto, era necesario algún conocimiento práctico de paleografía, por lo que el libro de Morales, *Estilo y paleografía de los documentos chilenos (Siglos XVI y XVII)*, circuló fotocopiado entre los alumnos del curso, como era tan común en aquellos años. En el libro, Morales, a partir de cinco supuestos del barroco que exponía en el primer capítulo, interpretaba el estilo de la escritura de documentos chilenos de esos siglos. Se trataba para él, lo cito, de “[a]veriguar hasta qué punto la letra corresponde a los principios distintivos de su tiempo, estudiándola, en lo posible, con independencia de su valor textual” (1981 [1942], pág. 41). Una tarea “del mayor interés histórico, incluíble en el orden de las investigaciones morfológicas de la cultura”.

Su propuesta era que existía una “relación de semejanza” entre la escritura y las artes del período, tema al que dedicaba el segundo capítulo, donde ilustraba cómo los rasgos del barroco, a saber, unidad y confusión, infinitud, desmesuramiento e instrumentalidad, y dinamismo, se manifestaban en lo que llamó la morfología de la escritura. El tránsito de la escritura cortesana a la procesal y finalmente la encadenada obedecía al contraste más amplio entre lo clásico y lo barroco. En sus palabras:

Componer con arreglo a un marco previo, al cual se conforma y limita, es una de las características más evidente del autor clásico. Romper este marco es uno de los más señalables afanes del artista barroco (pág. 22).

³ Partida Segunda, Título XXXI, Ley 1. Cito por la edición de 1807 publicada en Madrid por la Imprenta Real, accesible en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf1903> [21 de noviembre de 2016]

Los estudiantes de lingüística, más interesados en la función práctica del libro como una herramienta que nos ayudaba a descifrar la escritura de los documentos, nos centrábamos en el tercer capítulo y en el cuarto, donde se caracterizaba la escritura de documentos típicos, se reproducían los originales, se los transcribía y, finalmente, se presentaban las abreviaturas más utilizadas en ellos. Sin embargo, la obra de Morales tenía una pretensión más alta: estilística, histórica, finalmente cultural. Con su ensayo *Arquitectónica* (1984 [1966]), expondría de modo más abarcador una reflexión sobre el arte, la cultura y el tiempo que acá aparecía circunscrita a una tarea menor: “el espíritu de la letra” (pág. 41), efectuada, no obstante, en la perspectiva trascendente del estilo de una época. Publicado recién en 1981 por el Departamento de Estudios Humanísticos, el libro corresponde a la tesis de grado que Morales defendió en 1942 en la entonces Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile.

Decía que conocí a Morales Malva en la Universidad; sin embargo, mi primer encuentro con él ocurrió mucho antes, en el colegio, a través de su versión de *La Celestina* de Fernando de Rojas, solo que entonces no supe que era Morales. La traducción, la adaptación y la edición suelen tener autores anónimos, al menos para los estudiantes de colegio. Ocurre muchas veces que somos ignorantes de la profundidad y la extensión en que la cultura resulta de una trama de labores silenciosas que se encadenan; un poco como un manglar que va surgiendo del entrecruce de múltiples raíces sumergidas que, progresivamente, van dando nacimiento a un ecosistema poblado de fauna y vegetación; un ambiente que nos limitamos a habitar, inconscientes de la urdimbre que sostiene la tierra que pisamos.

1. Maneras de decir

Quisiera partir con una anécdota familiar. Hace tres años, manejaba mi automóvil por la Plaza Italia con mis hijos, Pascal Guillermo y Rosario, entonces de 9 y 6 años, cada uno. De pronto, otro auto paró adelante. Se bajó de él un antiguo amigo de la Universidad, al que saludé efusivamente. “¿Quién es?”, preguntó mi hija. “Un amigo de la Universidad”, le contesté. “Papá, siempre te encuentras con amigos de la

Universidad”, me respondió Rosario. Entonces, mi hijo, mirándola, corrigió: “No siempre Rosario; muchas veces sí, pero no siempre”. Mi hija, sin amilanarse por la precisión de su hermano mayor, retrucó: “Es una manera de decir”. En este breve intercambio mis hijos sintetizaban, me parece, las dos maneras de estudiar el lenguaje que han caracterizado a la lingüística contemporánea. Para mi hijo, el adverbio *siempre* debía interpretarse como un operador cuyo uso era correcto si y solo si era el caso que el evento sobre el que se aplicaba sucedía en todo tiempo. En otras palabras, concebía el lenguaje como un objeto formal de tipo lógico-matemático. Mi hija, por el contrario, entendía el lenguaje desde el uso, como un sistema flexible que permitía expresar, en cierto contexto, las intenciones de los hablantes: el adverbio *siempre* no debía interpretarse de modo literal, sino como la expresión de cierto énfasis del hablante: una manera de decir.

1.1. *Diminutivos*

El lenguaje coloquial abunda en estas maneras de decir. Consideremos, por ejemplo, los diminutivos, que como bien sabemos, muchas veces —la mayoría, según Amado Alonso (1937 [1935],)— no comunican que algo sea realmente pequeño, o no comunican solo eso. Amunátegui Reyes, en su “lección sobre diminutivos”, precisaba que Bello, aunque los admitía, “vituperaba su prodigalidad” (1904, pág. 696), tan típica, aunque de ningún modo exclusiva, de nuestra habla chilena. Como escribe el propio Amunátegui, citando extensamente a la Gramática académica de su época, los diminutivos pueden expresar tanto afecto positivo como negativo hacia las cosas de las que hablamos, las personas con quienes hablamos o la situación en que lo hacemos. El periódico popular chileno *La Cuarta* ha hecho del uso de los diminutivos un recurso para aproximarse al clima afectivo tan propio de la oralidad y despertar en el lector la emoción ante la noticia, como en esta triste oración: *Hasta que se disparó impactando en el pecho del pitufito*, esto, es, en el pecho del niño. Abundan en este medio los *Chilito*, *cortito*, *listito*, *la rayita*, *de entradita*, *niñitas*, *lolito* y aún otros que emplean sufijos menos comunes entre nosotros: *pequeñín*, *muchachines*, *mundillo* (Awad y Soto, 2001, págs. 53 y 54).

Sobre todo, usamos frecuentemente el diminutivo al dirigirnos al otro. Así, el *hermanito* puede ser pura emocionalidad expresada en la conversación fraternal; el *Sírvase un tecito*, la invitación cariñosa del dueño de casa a la forastera. Los diminutivos como expresión de atenuación y cortesía. Amado Alonso veía en estos diminutivos dirigidos al interlocutor, tan propios de lengua oral, una forma de acción; de allí que los llamara afectivo-activos (1937 [1935], pág. 49). No siempre, por supuesto, la afectividad será positiva: ahí el *hombrecito*, la *mujercita*, que en muchos contextos suenan tan despectivos. Un sufijo diminutivo puede especializarse en la evocación de afecto negativo: *reyezuelo*. Por supuesto, las palabras con diminutivo pueden lexicalizarse, perdiendo el sufijo, en mayor o menor grado, su significado: *Pásame el platillo*, *Tenía el bolsillo lleno de monedas*. Nuestras actuales *oveja* y *abeja* nos muestran vestigios de este proceso histórico; también *caudillo*. Ignorantes de la etimología, hablamos de la hermosa *ovejita* y la encantadora *abejita*. Aunque probablemente no del *caudillito*, a menos, quizás, que estemos ironizando.

Sincrónicamente, el diminutivo parece, por lo general, indicarle al oyente que existe cierta valoración subjetiva asociada a la expresión de su interlocutor. Y será lo que rodea al diminutivo: la palabra con que se asocia, el contexto discursivo, la situación en que estamos hablando, nuestras creencias compartidas, lo que nos guiará en la interpretación adecuada. La *cosita* puede ser hermosa, querible, o bien despreciable, insignificante. Todo depende del contexto. Y normalmente, sin necesidad de reflexionar, entendemos de inmediato la apreciación que se nos comunica, porque de algún modo esa valoración está ahí y solo nos hace falta cogerla.

Los versos de *La pajita*, de Gabriela Mistral (1989 [1924], pág. 141), que tan delicadamente musicalizó el grupo Inti Illimani, muestran la ternura que pueden condensar los diminutivos:

Ésta que era una niña de cera;
pero no era una niña de cera,
era una gavilla parada en la era.
Pero no era una gavilla
sino la flor tiesa de la maravilla.

Tampoco era la flor sino que era
un rayito de sol pegado a la vidriera.
No era un rayito de sol siquiera:
una pajita dentro de mis ojitos era.

¡Alléguese a mirar cómo he perdido entera,
en este lagrimón, mi fiesta verdadera!

Notablemente, en el poema de Mistral la expresión del tamaño y del afecto concurren en un mismo sufijo, como manifestación patente de la relación entre designación y connotación que se manifiesta en esa frase que popularizó un economista: lo pequeño es hermoso⁴. Es también delicado, adorable, podríamos añadir. El poema se cierra con un pareado en que, contrastando con los tiernos diminutivos de la estrofa, cae un rotundo e inesperado *lagrimón*. Porque hay también el afecto que expresan y evocan los aumentativos, aunque no entraré ahora en este tema.

1.2. Ironías

Las palabras significan en su contexto; antes, lo que hay es un potencial de significado; importante, por cierto, pues es lo convencional, aquello que el sistema nos entrega y forma una base común para la comunicación. Necesario, pero insuficiente. Para decirlo con las rotundas palabras de Ortega y Gasset: “En el diccionario las palabras son posibles significaciones, pero no dicen nada” (1983 [1957], pág. 242). La ironía nos muestra que el significado en el uso puede ser, en ocasiones, incluso el contrario del que convencionalmente atribuimos a la palabra. Un *¡Qué inteligente!*, dirigido a quien acaba de cometer una torpeza. El *¡Qué bonito!*, frente a la acción que reprobamos. La ironía tiene algo de crítica, dicen: una crítica fina que se distingue del sarcasmo. Dan Sperber y Deirdre Wilson (1981) han defendido la idea de que cuando ironizamos no estamos usando la oración que emitimos, sino mencionándola. Hacemos eco de lo que otro dijo, o pudo decir, para criticar el pensamiento que esa expresión, tomada

⁴ Es el título de la colección de ensayos del economista Ernest Schumacher, publicada en 1973: *Small is beautiful: a study of economics as if people mattered*, Londres, Blond & Briggs.

literalmente, comunica: *Excelente la película*, le comentamos a nuestro amigo, saliendo de ver el bodrio que nos había recomendado con entusiasmo. La ironía representa otra voz, otro pensamiento, de un modo en que, distanciados de él, apreciamos sus defectos y limitaciones. No es extraño, entonces, que la crítica social y cultural haga uso de ella. La ironía, sin embargo, no siempre se limita a este primer movimiento: al mostrarnos desde otro ángulo el pensamiento ajeno, puede invitarnos a una reflexión más profunda sobre la base que es común a ese pensamiento y su crítica. Creo que gran parte de la obra de Jorge Luis Borges contiene esa invitación. Pensemos, por ejemplo, en su “Pierre Menard, autor del Quijote”. Lo cito:

Es una revelación cotejar el *Don Quijote* de Menard con el de Cervantes. Éste, por ejemplo, escribió (*Don Quijote*, primera parte, noveno capítulo):

... la verdad, cuya madre es la historia, émula del tiempo, depósito de las acciones, testigo de lo pasado, ejemplo y aviso de lo presente, advertencia de lo por venir.

Redactada en el siglo diecisiete, redactada por el “ingenio lego” Cervantes, esa enumeración es un mero elogio retórico de la historia. Menard, en cambio, escribe:

... la verdad, cuya madre es la historia, émula del tiempo, depósito de las acciones, testigo de lo pasado, ejemplo y aviso de lo presente, advertencia de lo por venir.

La historia, madre de la verdad; la idea es asombrosa. Menard, contemporáneo de William James, no define la historia como una indagación de la realidad sino como su origen. La verdad histórica, para él, no es lo que sucedió; es lo que juzgamos que sucedió. Las cláusulas finales —ejemplo y aviso de lo presente, advertencia de lo por venir— son descaradamente pragmáticas (1974 [1939], pág.449).

Se ha dicho que el ironista finge ser otro que habla con alguien que podría tomar literalmente sus palabras (Clark y Gerrig, 1984). Así concebida, la ironía haría una distinción entre dos grupos: los que la entienden y los que no la entienden. Los primeros compartirían con el autor ciertas creencias, una aproximación a la realidad o cierta sagacidad que les permitiría comprender que están ante una ironía. Los

segundos, en cambio, serían aquellos que son blanco de la ironía: los cándidos. Hace unos años —no sé si todavía hoy— estuvo de moda entre estudiantes de humanidades —y también entre profesores— intercambiar mensajes electrónicos plagados de faltas de ortografía. Por supuesto, nadie se escandalizaba ni nadie explicitaba este juego en que, junto con ironizar la escritura de los no iniciados y el culto a la ortografía, exhibíamos con sutileza cuán pedantes podemos ser los que nos dedicamos a estas cosas. Quevedo se burló de la inclinación culteranista en su poema satírico “Receta para hacer *Soledades* en un día”⁵:

Quien quisiere ser culto en sólo un día,
la jeri (aprenderá) gonza siguiente:
fulgores, arrogar, joven, presiente,
candor, construye, métrica armonía;

poco, mucho, si no, purpuracia,
neutralidad, conculca, erige, mente,
pulsa, ostenta, librar, adolescente,
señas traslada, pira, frustra, arpía;

cede, impide, cisuras, petulante,
palestra, liba, meta, argento, alterna,
si bien disuelve émulo canoro.

Use mucho de *líquido* y de *errante*,
su poco de *nocturno* y de *caverna*,
anden listos *lívor, adunco* y *poro*.

Que ya toda Castilla,
con sola esta cartilla,

⁵ Cito según la edición de José Manuel Blecua: Francisco de Quevedo, *Obra poética*, Tomo III, págs. 227-228, Madrid, Castalia, 1971. Blecua dice que el poema debió escribirse después de 1613.

se abrasa de poetas babilones,
escribiendo sonetos confusiones;
y en la Mancha, pastores y gañanes,
atestadas de ajos las barrigas,
hacen ya cultedades como migas.

También el significado irónico puede irse fijando en las expresiones, convencionalizándose, y, con el correr del tiempo, eclipsar al original, perdiendo, de paso, el valor irónico, que supone precisamente el contraste entre lo que se dice y lo que se esperaría que se dijera. Es posible que algo así haya ido pasando con la expresión *para variar*, tan frecuente en la actualidad: *Para variar, llega tarde*, le dice el profesor al estudiante. Y de inmediato entendemos que ese estudiante normalmente llega tarde a clases: *siempre llega tarde*, diría mi hija Rosario. Pero si vemos más detenidamente la expresión, nos damos cuenta de que, de acuerdo con el significado convencional de las palabras, *para variar* significa literalmente todo lo contrario: que el estudiante haya llegado tarde sería una excepción. Por supuesto, esto último no es lo que el profesor quiso decir, pero creo que normalmente no percibimos ironía en este caso.

1.3. Significado intencional

El inventario de las maneras de decir no parece tener fin: podemos pedir preguntando: *¿Podrías abrir la puerta?* Incluso ordenar, como el jefe que le dice al subalterno: *¿Podrías preparar este informe para la tarde?* O exponer nuestra tesis en un argumento, como a menudo sucede cuando usamos preguntas retóricas. Se trata de una lista abierta. *¿Cómo clausurar las muchas maneras de pedirle algo al otro?:* *La puerta está abierta, Los burros tienen cola, Está entrando viento, Me encanta cuando no cierran la puerta al entrar.* Se ha escrito mucho sobre estas formas indirectas de actuar con el lenguaje, los famosos ‘actos de habla indirectos’ (Searle, 1975), que muestran que nuestra relación con los signos lingüísticos convencionales es flexible. Nuevamente, quiero destacar que en estos casos, es la relación entre las palabras y lo que las rodea —las otras palabras que

se dicen, las que se podrían haber dicho, la situación, la relación con el otro, la actividad que estamos desarrollando, la experiencia previa, lo que conocemos y creemos—, la que nos permite captar de inmediato el sentido de la expresión. En otras palabras, entender no tanto, o no solo, lo que se nos dijo, sino lo que se nos quiso decir, o, para ser más precisos: su significado intencional. Significado, en todo caso, que no se construye autónomamente, sino en interacción con el otro, con quien compartimos una actividad y una historia que nos permite atribuir sentido a las palabras.

1.4. *Implicaturas escalares*

Quisiera poner dos ejemplos más, un poco distintos, en cierto sentido más radicales, de esta relación que establecen las palabras o incluso unidades menores que las palabras con sus distintos contextos. Consideremos que alguien les dice *Tengo dos hijos*. Es una oración sencilla y todos parecemos entenderla sin problema alguno. ¿Pero qué sucedería si ustedes más tarde vieran llegar a esta misma persona con cuatro niños, diciéndoles *les presento a mis hijos*? Creo que se sorprenderían: *¿no nos había dicho que tenía dos y ahora nos llega con cuatro?* Pero si nos detenemos un momento a reflexionar, veremos que el padre no faltó a la verdad con su primer enunciado: si es el caso que tiene cuatro hijos, es también el caso que tiene tres, dos y uno. El punto es que no hemos entendido de esa manera el enunciado y por eso nos sorprenden los otros dos hijos. Lo que entendimos fue algo como *Tengo solo, o no más, de dos hijos*. Como en un acto de prestidigitación, hemos hecho aparecer una restricción que no estaba literalmente en la frase original.

Se ha dicho que en casos como este, en que existe una escala ascendente —la que forman los números naturales, por supuesto—, el hablante se sitúa en la posición más alta en que puede estar sin dejar de decir la verdad. Entendemos que si nos dice que tiene dos hijos es porque no puede decirnos que tiene tres o más (Horn, 2004; Levinson, 2000). Por eso, cuando le preguntamos al estudiante *¿Cómo te fue en el curso?* y él nos responde *Pasé*, no esperamos que su nota haya sido sobresaliente. Si este análisis es correcto, normalmente interpretamos estas oraciones contra el trasfondo del modo en que pensamos que las personas operan al comunicarse. Y lo que es tanto o

más importante: organizamos lo que decimos, asumiendo que nuestro oyente lo interpretará contra ese trasfondo. Como no se trata del significado estrictamente ligado a la oración en sí misma, esta interpretación, que han llamado *escalar*, puede cancelarse: *Solo podrán cursar Pragmática, los alumnos que hayan pasado Gramática II*. No excluimos de este grupo a quienes obtuvieron la nota máxima.

1.5. *Coerción verbal*

El último ejemplo que quiero traer a colación destaca en primer lugar la gran flexibilidad con que empleamos el lenguaje. Es tentadora la idea de pensar que la relación entre las palabras y las frases es equivalente a aquella que existe en esos juegos de construcción, como Lego o Meccano, en que a partir de la combinación de pequeñas piezas rígidas que se van interconectando, vamos formando figuras cada vez más complejas. Las ideas de articulación y composicionalidad del lenguaje apuntan a una concepción de este tipo. Producir oraciones equivaldría a jugar cierta arte combinatoria formal desde unidades pequeñas como los sufijos o los prefijos, hasta extensas oraciones que nadie nunca produjo antes en la tierra. Pero en un sistema de este tipo si dos piezas no encajan, no pueden unirse —a menos, claro, que se ponga una tercera que lo permita—. Las piezas del lenguaje, sin embargo, parecen tener una adaptabilidad, o flexibilidad, de la que carece Lego.

Consideremos el verbo *terminar*. De acuerdo con su significado convencional, uno solo puede terminar procesos que se despliegan en el tiempo: *terminar de comer*, *terminar de beber*, *terminar de jugar*. En rigor, no podemos terminar objetos: podemos terminar de hacerlos, claro, pero ahí se trata de *Terminar de pintar un cuadro*, por ejemplo, o *Terminar de preparar un guiso*. Y sin embargo, podemos decir frases como *Terminé el libro*, combinando el verbo con una frase nominal que designa un objeto. No hay problema alguno, porque es evidente que nuestro interlocutor entenderá que terminé de realizar algún proceso relacionado con el libro. Normalmente de leerlo, claro, pero si habla Vargas Llosa con su editor, podrá comunicarle que terminó de escribirlo. O si es un encuadernador, quizás de empastarlo. O si estamos en el mundo distópico de *Fahrenheit 451*, la novela de Ray Bradbury, de quemarlo o de memorizarlo, según quién hable con quién. Lo importante es que se interprete que,

implícitamente, se comunica un proceso, una situación que se despliega en el tiempo. Esta interpretación se da no solo cuando combinamos *terminar* con frases que designan objetos, también cuando lo hacemos con verbos que denotan convencionalmente acciones que pensamos, en la práctica, como instantáneas. De este modo, cuando escuchamos *Terminé de saltar*, pensamos típicamente que el hablante terminó de dar una serie de saltos, esto es, una serie de acciones que se despliega en el tiempo: el *saltar* instantáneo del diccionario, “salvar de un salto un espacio o distancia”, se ha transformado en el durativo *dar saltos*. Nuevamente, la prestidigitación en el lenguaje.

Una importante contribución del siglo XX al estudio lingüístico fue proponer que los verbos podían clasificarse de acuerdo con la manera en que estructuraban su tiempo interno (Vendler, 1957; Comrie, 1976; Smith, 1997). Estos esquemas verbales, o aspectos de situación, son gramaticalmente relevantes porque se asocian con otras unidades que afectan a los verbos o con las que los verbos se combinan. Por ejemplo, los complementos temporales con preposición *en*, como *en una tarde*, se combinan canónicamente con verbos, o predicados, cerrados, esto es, con verbos que designan procesos con un punto de término específico. Una frase como *Pintar el cuadro* corresponde a un predicado con un final específico: se termina de pintar cuando el cuadro está pintado; en cambio, *Pintar*, así a secas, no tiene fin natural. Por eso es tan natural decir *Pintó el cuadro en una tarde*, mientras que *Pintó en una tarde* nos suena raro. El presente progresivo, *está pintando*, se combina naturalmente con procesos que tienen cierta duración. Con estados, es decir, situaciones que no progresan en el tiempo, resulta extraño: *Estoy siendo doctor*. Sin embargo, incluso oraciones como esta última pueden ser admisibles en cierta situación. Imaginen a un padre que conversa con su hijo doctor, quien le aconseja que se someta a una operación. Durante el diálogo, frente a la porfía del padre, el médico puede decirle: *Hazme caso, no te hablo como hijo, en este momento estoy siendo doctor*. Los cambios pueden ser más sutiles: el verbo *ganar* designa un cambio de estado que no tiene duración en sí mismo; se trata de un logro, es decir, un evento puntual, instantáneo. No obstante, empleado en la perífrasis progresiva, *ganar* ya no es ganar, sino algo como *ir primero* o *estar por ganar*. *Elaine Thompson está ganando la carrera*. El empleo de la perífrasis, que exige un verbo durativo, fuerza que *ganar* cambie el esquema que tiene en la lengua. Un proceso, hasta

cierto punto, inverso al del verbo estativo *conocer*, que usado en pretérito perfecto simple puede comportarse como un logro, esto es, un cambio de estado que marca el inicio de conocer: *La conocí cuando era niño*; fenómeno que ya había observado Bello en su Gramática (1951 [1847]).

La maleabilidad del significado esquemático, o aspectual, que poseen convencionalmente los verbos es pan de cada día en el habla cotidiana. El espectador que le comenta a su amigo *¡Corrió en 9.58!* sabe que este entenderá que se refiere a correr una longitud determinada: los 100 metros planos, en este caso: el récord que estableció Usain Bolt el 16 de agosto de 2009. El enamorado que le dice a su mujer *Te estoy amando cada día más*, reinterpreta *amar*, normalmente un estado, como si fuese una actividad incremental (cfr. Croft, 1998). ¿Pero no es así cuando se trata de la mujer que amamos? Un amor dinámico, no estático, que va creciendo con el tiempo. El uso no canónico muestra de excelente modo la intención que tiene el enamorado al proferir la oración. Y estas cosas hay que decirlas, porque como escribe Ortega y Gasset: “el amor de los amantes, que vive en miradas, que vive en caricias, vive más que todo eso en conversación, en diálogo sin fin” (1983 [1957], pág. 233).

El poeta puede tomar esta propiedad de los verbos y con ella, mostrarnos que las cosas pueden ser de otra manera: que lo convencional no es lo indiscutible. También cuando se trata de otro tipo de amor. “Masa”, uno de los poemas que César Vallejo escribió sobre la guerra civil española y que se reunieron en *España, aparta de mí este cáliz*, es un claro ejemplo de ello (1988 [1939], pág. 475):

Al fin de la batalla,
y muerto el combatiente, vino hacia él un hombre
y le dijo: “¡No mueras, te amo tanto!”
Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.

Se le acercaron dos y repitiéronle:
“¡No nos dejes! ¡Valor! ¡Vuelve a la vida!”
Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.

Acudieron a él veinte, cien, mil, quinientos mil,
clamando “¡Tanto amor y no poder nada contra la muerte!”
Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.

Le rodearon millones de individuos,
con un ruego común: “¡Quédate, hermano!”
Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.

Entonces, todos los hombres de la tierra
le rodearon; les vio el cadáver triste, emocionado;
incorporóse lentamente,
abrazó al primer hombre; echóse a andar...

No pretendo fijar un sentido específico al mundo que se evoca con ese cadáver que sigue muriendo tras haber ya muerto y al que le van hablando, con amor de hermano, cada vez más hombres. Sin embargo, creo que es evidente que el poema nos evoca, en plena guerra civil, un mundo más humano y solidario, en que el amor fraterno, el amor de todos por un solo hombre, puede superar incluso la muerte.

2. La naturaleza radicalmente pragmática del lenguaje

He sostenido la idea de que el lenguaje, cumpliendo una función comunicativa, no es simplemente una herramienta autosuficiente que se puede tomar y usar para fines preestablecidos. En su uso, el lenguaje está íntimamente vinculado a la trama de acciones, situaciones, emociones, conocimientos y creencias en que participan los hablantes. En los casos que revisé, el significado no es algo que esté antes del acto de hablar con alguien en una situación determinada: aparece en el decir. Las palabras pueden significar en este decir incluso lo contrario de lo que ordena el diccionario; los verbos pueden modificar los significados esquemáticos, gramaticales, que tienen

convencionalmente, para adaptarse al contorno particular en que son dichos. Se ha hablado del giro pragmático para referirse a esta manera de concebir al lenguaje como uso, como acción fusionada con su contexto. En las ciencias cognitivas, se llama cognición situada a la perspectiva de análisis que sostiene que “las mentes individuales usualmente operan en ambientes que estructuran, dirigen y apoyan los procesos cognitivos” (Seifert, 1999, pág. 767). El lenguaje es un proceso radicalmente situado. Es también distribuido: surge de la actividad conjunta de quienes participan de la enunciación.

2.1. *Lo pragmático en la diacronía*

El lenguaje es pragmático no solo desde una perspectiva sincrónica: el significado en el uso puede ir sedimentándose hasta integrarse al acervo lingüístico, aunque en ese proceso el significado original mismo se vaya modificando, quizás abstrayendo o reduciendo para quedar en ese potencial más o menos definido que es el significado convencional. Los estudios de gramaticalización nos muestran que esto sucede no solo con el vocabulario, como hemos visto brevemente, sino también con la gramática. El *cantabimus* del latín clásico fue siendo sustituido por el *cantare habemus*, originalmente una construcción obligativa, que vino a parar en nuestro *cantaremos*. Nada extraño, porque las obligaciones se relacionan con actos futuros, pero nada necesario tampoco. Hoy *cantaremos* y *vamos a cantar* coexisten como expresión de futuro e incluso parece que esta última expresión es la más común entre nosotros. No es este tampoco un cambio que nos parezca absurdo: cuando decimos que vamos a algún lugar, nuestra intención anticipa ya la meta que alcanzaremos. El inglés y el francés son muestra de que esta relación entre el movimiento intencional y lo futuro no ha sido solo una idea de los hispanohablantes. De la comparación de diversas lenguas, pertenecientes a distintas familias, se ha concluido que, con frecuencia, verbos de obligación, volición o movimiento pueden pasar a expresar intención y, finalmente, tiempo futuro, a través de un proceso de gramaticalización que tiene su origen precisamente en el uso concreto, intencionado, y en las inferencias que hacen los hablantes al comunicarse (Bybee *et al.*, 1994).

El uso, el discurso, es de este modo el origen del sistema convencional: la lengua. Y la lengua misma es lenguaje en potencia, una posibilidad que se actualiza en un uso que no es simple aplicación de símbolos y reglas. Paul Hopper acuñó hace unos años la expresión *gramática emergente* con el fin de “sugerir que la estructura, o la regularidad, surge del discurso y está moldeada por el discurso tanto como ella moldea al discurso en un proceso continuo” (pág. 142). La gramática, y más ampliamente la lengua, son, en este sentido, emergentes: un continuo hacerse en el uso.

2.2. *La falacia de la intencionalidad*

Si bien he planteado que existe continuidad entre el lenguaje cotidiano y el literario, que el escritor emplea recursos y procedimientos que ya están en el habla común, no quiero dejar de reconocer la diferencia específica que tiene la comunicación literaria respecto de la cotidiana. Coseriu ha afirmado que “el lenguaje poético no puede interpretarse como reducción del lenguaje a una supuesta «función poética»” (1979 [1968], pág. 182), y ha añadido que “la poesía (la «literatura» como arte) es el lugar del despliegue, de la plenitud funcional del lenguaje” (págs. 182-183): el lenguaje absoluto, lo ha llamado. Sin embargo, como dice el propio Coseriu, aunque en el texto literario reconozcamos la mayor riqueza de relaciones semánticas internas y externas y, consecuentemente, una evocación más compleja, es precisamente esa naturaleza absoluta la que lo distingue del lenguaje cotidiano, que siempre existe en la comunicación con otro: “a diferencia de la poesía [], el lenguaje, también como creación primaria, está siempre dirigido hacia otros(s) sujeto(s)” (pág. 185). Por eso, en contraposición con el habla cotidiana, en la lectura literaria no buscamos recuperar la intención comunicativa del autor, sino sentir e interpretar el mundo que se nos muestra. La ausencia del autor, lejos de dificultar la comprensión, nos permite compenetrarnos con la obra, sumergirnos en ella, como en ese cuento de Julio Cortázar, “Continuidad de los parques”. Esta diferencia implica, también, que el lenguaje cotidiano, particularmente en su forma oral, debe ser estudiado en sí mismo,

porque su organización obedece, en gran medida, a esta condición básica de alteridad que lo funda.

Los estudios literarios son conscientes de la distancia significativa que hay entre el autor y su obra. De ahí que en la crítica anglosajona, Wimsatt y Beardsley (1946) acuñaran la expresión falacia intencional, proponiendo una distinción equivalente a la de Coseriu entre el lenguaje literario y el cotidiano:

La poesía tiene éxito porque la totalidad o la mayor parte de lo que se dice o implica es relevante; lo que es irrelevante ha sido excluido, como los grumos de un pudín y los desperfectos de la maquinaria. En este aspecto, la poesía difiere de los mensajes prácticos, que tienen éxito si y sólo si inferimos correctamente la intención (págs. 469-470).

También apuntan en este sentido, las famosas distinciones que establece Barthes en su "Introduction à l'analyse structurale des récits" de 1966: "quien habla (en el relato) no es quien escribe (en la vida) y quien escribe no es quien es" (pág. 20).

Me parece que esta diferencia respecto del habla cotidiana no es, en todo caso, exclusiva del lenguaje literario: aparece allí donde el lenguaje se distancia de su autor y, en consecuencia, el producto lingüístico, el artefacto, pasa a ser un objeto cultural o socialmente relevante que perdura más allá de su contexto de producción. No esperamos de las leyes que se las interprete solo considerando la intención original del legislador, pues el sentido de las normas cambia con la sociedad que estas regulan. Tampoco reducimos el sentido de los ensayos o los trabajos disciplinarios a lo que quiso decirnos su autor, aunque tampoco desechemos su intención. La cuestión del tiempo resulta aquí crítica: aquel que separa al texto de su autor, por cierto, pero también el tiempo del que disponemos los intérpretes para volver a voluntad sobre una obra que permanece, incluso cuando parte importante del contexto en que se originó ha cambiado significativamente. Se trata, por supuesto, de las posibilidades de la escritura y la forma especial en que se articulan en ella la configuración verbal del texto y los distintos contextos en que se escribe y lee una obra. Un fenómeno que se ha venido complejizando, diversificando, con las nuevas tecnologías de la información,

pero que encuentra sus antecedentes aun antes de la invención de la escritura, en mitos, narraciones populares, normas tradicionales y otros productos verbales que no se desvanecen en la fugacidad de la conversación.

2.3. *La lingüística del decir*

El giro pragmático en la lingüística (que, por supuesto, no es absoluto y coexiste con otras formas de concebir la disciplina) fue anticipado por la filosofía del lenguaje; particularmente por la filosofía anglosajona, que ha tenido una gran influencia en la lingüística contemporánea. Sin embargo, en el ámbito hispánico, esta concepción dinámica, situada, comunicativa, del lenguaje, que lo ve en su hacerse, ya había sido propuesta, de algún modo, por Ortega y Gasset en un espléndido ensayo publicado hace más de medio siglo: “El decir de la gente: la lengua. Hacia una nueva lingüística”. Lo cito:

Pero ¿de dónde viene a la palabra, al lenguaje eso que le falta para cumplir la función que le suele ser atribuida, a saber, significar, tener sentido? Pues no le viene de otras palabras, no le viene de nada de lo que hasta ahora se ha llamado lenguaje y que es lo que aparece disecado en el vocabulario y la gramática, sino de fuera de él, de los seres humanos que lo emplean, que lo dicen en una determinada situación (1983 [1957], págs. 244-245).

Y unas páginas más adelante:

[E]so que llama lengua no existe en rigor, es una figura utópica y artificial creada por la lingüística misma. En efecto, la lengua no es nunca "hecho" por la sencilla razón de que no está nunca “hecha”, sino que está siempre haciéndose y deshaciéndose, o, dicho en otros términos, es una creación permanente y una incesante destrucción (pág. 247).

Ortega nos pide en ese texto de otro siglo una nueva lingüística, orientada a una “teoría del decir, de los decires” (pág. 250), que arranque de la naturaleza dicente del

ser humano y estudie el lenguaje en su génesis, atendiendo al “choque fecundo del decir con el habla” (pág. 253), esto es, al desajuste entre la acción concreta del sujeto y el lenguaje común, las estructuras convencionales que compartimos. Pensó que la estilística cumpliría esa función, pero creo que diez lustros después ha sido la lingüística pragmática la que ha ido, sin mencionar su nombre, cumpliendo esa tarea⁶.

3. Dos cuestiones de lingüística aplicada

Por ser este el discurso de incorporación a una institución preocupada de las políticas lingüísticas en Chile, no quisiera concluir sin hacer una breve mención a dos fenómenos de la vida social en que es relevante esta concepción del lenguaje, y en los que una lingüística pragmática, una lingüística del decir, como quería Ortega, tiene mucho que contribuir.

3.1. El enfoque comunicativo en la educación

En primer lugar, la educación. En las últimas décadas, en varios países hispanoamericanos el curso de español, o castellano, ha adoptado explícitamente un enfoque llamado comunicativo. Los objetivos fundamentales de la educación básica y media en Chile, publicados en 2009, plantean que en el llamado sector de lenguaje y comunicación “[l]a propuesta formativa [...] apunta hacia el desarrollo de las competencias comunicativas requeridas por los estudiantes para su desarrollo integral” (pág. 37)⁷. En el mismo sentido, el Real Decreto de 2007 que establece las enseñanzas obligatorias mínimas para la educación secundaria española, declara como objetivo “el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, un conjunto de conocimientos sobre la lengua y de procedimientos de uso que son necesarios para interactuar

⁶ Por lingüística pragmática quiero dar a entender el conjunto de corrientes que adoptan una perspectiva de análisis lingüístico centrada en el uso. Incluyo aquí no solo a la pragmalingüística o la pragmática tradicional, sino también a la lingüística cognitiva y gran parte de la lingüística funcional actual, y, por supuesto, a lingüística del texto y el análisis (crítico) del discurso, que, como afirma García Agustín (2000), entroncan con la reflexión de Ortega.

⁷ Ministerio de Educación, 2009, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*, Santiago.

satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales” (pág. 730)⁸. Otros currículos, o bases curriculares, o programas, vienen a decir lo mismo. Al menos en el caso de Chile, que es el que conozco algo, este enfoque, que ha venido implementándose con modificaciones mayores o menores desde la década de 1990, implicó la inclusión en la enseñanza de una amplia variedad de distintas manifestaciones comunicativas del lenguaje: se consideraron muy diversos géneros discursivos, no solo los literarios; se estudió el lenguaje como acción; se visibilizaron el sexismo y otras formas de discriminación en el lenguaje; se dio énfasis al estudio de la argumentación, y se puso en un lugar de privilegio, que más tarde se moderó, a los medios de comunicación de masas, entre otras innovaciones. El objetivo evidente era acercar el lenguaje a la vida de los estudiantes; hacer, como suele decirse, que su aprendizaje fuera significativo y preparara a los alumnos para la vida social, política, académica y laboral.

Aun cuando la adopción de un enfoque comunicativo parece, a primera vista, concordante con lo que he expuesto, tengo la impresión de que este cambio vino acompañado de otro mayor del que ha sido, por así decirlo, sirviente y que ha condicionado su ejecución. La noción de competencia comunicativa, ya problemática, vino aparejada a la de estándares e indicadores, de pruebas censales y objetivas cuyos resultados castigan o premian a las escuelas, orientando consecuentemente la enseñanza hacia aquello que se evalúa. El ideal mismo de la escuela como una comunidad de aprendizaje fue sustituido por el de la organización efectiva. Probablemente ayudaron a esto tanto el afán porque la enseñanza y el aprendizaje fueran eficientes y provechosos como el prurito por la medición, los incentivos y la objetividad a todo precio que ha invadido tantos campos. Y en este lecho de Procusto en que terminamos transformando la enseñanza, el lenguaje también fue cercenado. Para muchos, la comunicación se redujo a lo que tiene de inmediata y utilitaria: la comunicación como transmisión de información de un emisor a un receptor para lograr un objetivo. La lectura pasó a ser una competencia que depende de ciertas habilidades generales, independientes de lo que se lee. “Lo importante es que lean”, ha llegado a decirse, como si todos los libros fueran equivalentes. Poco hay de

⁸ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE, 2007.

auténticamente pragmático en estas maneras de concebir la comunicación y la lectura, que las ven como actividades autónomas, unidireccionales y desligadas de la densa trama que constituye nuestro manglar cultural. En vez de ello, quisiera pensar que la comunicación es básicamente, como dice Bruno Bara, “una actividad social que obedece al esfuerzo combinado de al menos dos participantes que consciente e intencionalmente cooperan para construir juntos el significado de su interacción” (2001, pág. 1); dos o más participantes, añadiría, que actúan en una situación dada, en un contexto ya cargado de sentido y de historia, y cuya conducta comunicativa incluye actos no necesariamente conscientes, sino también automáticos (Garrod y Pickering, 2004). La comunicación supone, como ha señalado recientemente el filósofo Charles Taylor (2016), cierto grado de comunión: una zona espacial y temporal, cargada de historia, afectos, hábitos y sentidos comunes, en que las personas se encuentran⁹.

En parte, estos cambios se han morigerado en los últimos años: en la enseñanza secundaria ya no hablamos de “Lenguaje y comunicación”, sino de “Lengua y literatura”; hay una creciente conciencia de los daños que generan las evaluaciones masivas; se ha reconocido, al menos en el papel, que comunicación y cultura van de la mano y que hay que darles a los estudiantes la oportunidad de leer obras literarias relevantes y complejas. No obstante, soy cauto en esta materia: tengo la impresión de que la visión reduccionista de la comunicación, que encuentra su expresión más radical en la idea de que esta consiste en procesos de codificación y decodificación que operan con independencia de la situación comunicativa, del contexto social y cognitivo, de la historia y la cultura, es funcional al actual clima de época. Un tiempo en que las humanidades van siendo acorraladas por una visión que, a falta de mejor nombre, se ha denominado tecnocrática y que concibe a la educación, en primerísimo lugar, como una industria dedicada a la formación estandarizada de técnicos y profesionales con competencias adecuadas para la vida laboral. No tengo tiempo acá para desarrollar mi visión sobre esta cuestión que considero, sin embargo, de la mayor importancia. Sí quiero reiterar que, a mi juicio, una lingüística del decir, una

⁹ Cierta grado de comunión, esto es, de “participación en lo común”, no una comunión absoluta. ¿Qué sentido tendría la comunicación humana y qué sentido el lenguaje si fuésemos parte de un mismo cuerpo?

lingüística pragmática, no debería apartarse de las humanidades ni debería reemplazar la muchas veces ardua interpretación por la aparentemente simple decodificación.

3.2. *Los trastornos pragmáticos*

El segundo aspecto que estimo relevante tratar, aunque sea muy brevemente, es la situación de quienes presentan trastornos en el uso comunicativo del lenguaje. La pragmática clínica ha tenido un importante desarrollo en los últimos años indagando en problemas que, durante su desarrollo o por causas sobrevinientes en la adultez, aquejan a distintas personas¹⁰. En particular, quienes tienen síndrome de Asperger suelen presentar grandes dificultades para entender los usos indirectos del lenguaje, las metáforas, las ironías e incluso, como hemos observado en estudios realizados con colegas y estudiantes, para comprender las expresiones idiomáticas y adecuar los significados convencionales de los verbos a contextos anómalos. Estas dificultades se suman a problemas de interacción social en un sentido más amplio. Algo semejante ocurre con autistas de alto funcionamiento, pacientes con lesiones de hemisferio derecho y quienes padecen de esquizofrenia, entre otros.

En estos casos, personas que no parecen presentar problemas en el manejo del componente propiamente estructural del lenguaje fallan al momento de reconocer la intención comunicativa del hablante, específicamente en aquellas situaciones en que el significado lingüístico convencional y la información contextual se relacionan de forma atípica. Un ejemplo, tomado del *Protocolo para la Evaluación de la Comunicación de Montréal* (Ferrerres *et al.*, 2007), bastará para ilustrar el fenómeno. El protocolo contiene una sección de preguntas destinadas a evaluar la comprensión de peticiones indirectas, tales como la siguiente:

¹⁰ No puedo dejar de agradecer al estado de Chile, que con dos proyectos Fondecyt (1110525 y 1140733) ha financiado mis investigaciones sobre trastornos pragmáticos. El enfoque que he expuesto en mi discurso no habría sido posible sin este apoyo. Para una introducción a la pragmática clínica, puede consultarse Cummings (2014).

Juan está en su habitación escuchando música a un volumen muy alto. Su padre le dice: “Juan, me duele la cabeza”. ¿Qué piensas que quiere decir el padre de Juan?

Por supuesto, el padre, al expresar que le duele la cabeza, le pide indirectamente a Juan que baje el volumen de la música. En adultos con síndrome de Asperger, sin embargo, es posible encontrar respuestas como *quiere decir que le duele la cabeza*, o, en caso de que se entienda que hay un significado más allá de lo literal, *quiere decir que no quiere escuchar música* (Murray *et al.*, 2015).

Se han propuesto diversas explicaciones, no necesariamente excluyentes, para este trastorno comunicativo; entre ellas, la dificultad para atribuir creencias, deseos e intenciones a otros; también cierta deficiencia en la integración de información de distinto origen, o en el rescate de lo nuclear del discurso. Como puede advertirse, estas explicaciones se centran en distintos aspectos del decir. El estudio de los trastornos pragmáticos es relevante tanto para su mejor evaluación y tratamiento, como para una mayor conciencia de los problemas que aquejan a quienes los padecen y, consecuentemente, para el desarrollo de ambientes no discriminatorios que favorezcan la comunicación. Contribuye, también, a una mejor comprensión del lenguaje en uso y del modo en que se articulan los componentes verbales y no verbales del decir.

4. Conclusión

En mi discurso he sostenido que el lenguaje es ante todo una actividad humana imbricada en la cultura, o, más bien, indisociable de ella. Son los hombres y las mujeres quienes, en su interacción, van construyendo el lenguaje a partir de su decir en determinadas situaciones. Ciertamente, este decir se construye desde un acervo lingüístico compartido en que se ha ido sedimentando el quehacer humano: ese tesoro léxico y gramatical que constituyen las lenguas. Sin embargo, las reglas y los significados convencionales del lenguaje no existen, en principio, fuera de la actividad comunicativa humana, que es, finalmente, el alfa y el omega de una lengua que está en

continuo hacerse. Como escribió el lingüista y antropólogo estadounidense Edward Sapir, “ninguna lengua es tiránicamente consistente” y “todas las gramáticas gotean” (1921, pág. 39). No se trata este de un defecto, sino, me parece, de una propiedad constitutiva del sistema lingüístico: las lenguas no son perfectas precisamente porque son parte de una historia que nunca termina; una historia en la que los seres humanos, como los animales dicentes que somos, siempre estamos buscando nuevas maneras de decir.

5. Agradecimientos

No puedo despedirme sin agradecer a quienes me han permitido estar aquí hoy. Por cierto, a los académicos de número, a los actuales, en primer lugar, y a los que se han ido, como dije al comienzo. Muy particularmente, por supuesto, a quienes fueron mis profesores. También debo agradecerles a mis otros maestros de la Universidad, especialmente a dos que ya no están entre nosotros: Jorge Ibarra y Aura Bocaz, de quienes fui ayudante y quienes me mostraron, de distinto modo y en distintos momentos, el fascinante mundo de la lingüística y me condujeron por él, como los pedagogos dedicados que eran. Si gracias a Ibarra conocí la tradición lingüística hispánica (¡cuánto admiraba a su querido Menéndez Pidal!), Bocaz me introdujo en la psicolingüística y me mostró la línea, entonces emergente, de la lingüística cognitiva y su rica exploración del lenguaje como fenómeno no solo formal sino semántico, corpóreo, situado, en fin, radicalmente pragmático. Quisiera que estuvieran aquí. No puedo no mencionar al recordado Carlos Zenteno, amigo entrañable con quien podíamos conversar por horas sobre las propiedades semánticas, pragmáticas y discursivas de tal o cual construcción gramatical. Placeres de otra época en que publicábamos menos, pero reflexionábamos, creo, mucho más. En toda nómina corremos el riesgo de olvidar algún nombre: es un tópico. Quiero expresar mi profundo agradecimiento a todos mis profesores universitarios, los de aula, los de pasillo y los de patio. También, por supuesto, a mis alumnos, especialmente a quienes fueron mis tesisistas, algunos de los cuales son ahora mis colegas. ¡Cuánto orgullo siento de verlos ir

llegando más allá de donde yo llegué! Creo que dos profesores de mi colegio estarían felices de verme acá: el querido profesor Vicuña, quien ya no está entre nosotros, admirador de la literatura española medieval, y Gilberto Reyes, apasionado de las letras latinoamericanas. Gracias. Por supuesto, agradezco también a mi compañera de estos años de madurez, Marcela, síntesis de la mujer sabia; a mis hijos, que me enseñan día a día también de lenguaje, y a mi Pamela, hermana de sangre y de espíritu. Mis padres siempre incentivaron en mí el ejercicio de la razón, la lectura y el amor por el lenguaje y por el estudio. Tengo el recuerdo que de pequeño todo debía justificarse argumentadamente, incluso el sentido de las palabras. Soy resultado de las largas sobremesas familiares de los domingos, de las divagaciones léxicas y los juegos lingüísticos de mi padre, y de los cuentos nocturnos, el amor por el arte y los razonamientos cartesianos de mi madre. Gracias.

REFERENCIAS

- Ahumada, Haydeé y Godoy, Eduardo, 2002, “Un dramaturgo al trasluz, José Ricardo Morales”, *Revista Chilena de Literatura*, 60, págs. 125-137.
- Alonso, Amado, 1937 [1935], “noción, emoción y fantasía en los diminutivos”, en *El artículo y el diminutivo*, págs. 35-63, Santiago, Universidad de Chile
- Amunátegui Reyes, Miguel Luis, 1884, “La cuestión ortográfica: artículos para dilucidarla”, *Anales de la Universidad de Chile*, págs. 483-488.
- Amunátegui Reyes, Miguel Luis, 1904, “Una lección sobre diminutivos”, *Anales de la Universidad de Chile*, Vol. 114, págs. 695-718.
- Amunátegui Reyes, Miguel Luis, 1918, *La reforma ortográfica: ante nuestros poderes públicos, ante la Real Academia Española i ante el buen sentido*, Santiago, Minerva.
- Awad, Isabel y Guillermo Soto, 2001, “Popularidad de La Cuarta: la clave está en el lenguaje”, *Cuadernos de Información*, 14, págs. 48-62.
- Bara, Bruno, 2001, *Cognitive pragmatics. The mental processes of communication*, Cambridge, Ma. y Londres, The MIT Press.

- Barthes, Roland, 1966, "Introduction à l'analyse structurale des récits", *Communications*, 8, págs. 1-27.
- Bello, Andrés, 1951 [1847], *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, en *Obras completas de Don Andrés Bello*, Vol. IV, Caracas, Ministerio de Educación.
- Borges, Jorge Luis, 1974 [1939], "Pierre Menard, autor del Quijote", en *Obras Completas*, págs. 444-450, Buenos Aires, Emecé.
- Bybee, Joan, Revere Perkins y William Pagliuca, 1994, *The evolution of grammar. tense, aspect and modality in the languages of the world*, Chicago y Londres, The University of Chicago Press.
- Clark, Herbert y Richard Gerrig, 1984, "On the pretense theory of irony", *Journal of Experimental Psychology*, 113, 1, págs. 121-126.
- Comrie, Bernard, 1976, *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Contreras, Lidia, 1993, *Historia de las ideas ortográficas en Chile*, Santiago, Biblioteca Nacional.
- Coseriu, Eugenio, 1979 [1968], "Tesis sobre el tema 'lenguaje y poesía'", *Lingüística Española Actual*, 1, 1, págs. 181-186.
- Croft, William, 1998, "The structure of events and the structure of language", en Michael Tomasello, ed., *The new psychology of language. Cognitive and functional approaches to language structure*, págs. 67-92, Mahwah, New Jersey y Londres, Lawrence Erlbaum Associates.
- Cummings, Louise, 2014, *Pragmatic disorders*, Nottingham, Springer.
- Ferreres, Aldo, Valeria Abusamra, Macarena Martínez-Cuitiño, Bernardette Ska, Hélène Côté e Yves Joannette, 2007, *Protocolo para la Evaluación de la Comunicación de Montréal (MEC)*, Buenos Aires, Neuropsi.
- García Agustín, Óscar, 2000, "La teoría del decir: la nueva lingüística según Ortega y Gasset", *Cuadernos de Investigación Filológica*, XXVI, págs. 69-80.
- Garrod, Simon y Martin J. Pickering, 2004, "Why is conversation so easy?", *Trends in Cognitive Science*, 8, págs. 8-11.

- Hopper, Paul, 1987, “Emergent grammar”, *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, págs. 139-157.
- Horn, Laurence, 2004, “Implicature”, en Laurence Horn y Gregory Ward, eds., *The handbook of pragmatics*, págs. 3–28, Oxford, Blackwell.
- Iturra, Roberto, 2004, “Sobre el dramaturgo José Ricardo Morales”, *Literatura y lingüística*, 15, págs. 347-358.
- Levinson, Stephen, 2000, *Presumptive meanings: the theory of generalized conversational implicature*, Cambridge Ma, MIT Press.
- Ministerio de Educación, 2009, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*, Santiago.
- Ministerio de Educación y Ciencia, 2007, “Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria”, *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero, págs. 677-773.
- Mistral, Gabriela, 1989 [1924], *Ternura*, Santiago, Editorial Universitaria.
- Morales, José Ricardo, 1981 [1942], *Estilo y paleografía de los documentos chilenos (Siglos XVI y XVII)*, Santiago, Ediciones del Departamento de Estudios Humanísticos.
- Morales, José Ricardo, 1984 [1966], *Arquitectónica*, Segunda edición, Santiago, Universidad del Bío Bío.
- Morales, José Ricardo, 1974, “La disidencia del escritor. Una premeditación”, *Boletín de la Academia Chilena*, 64, págs. 37-60.
- Murray, Constanza, Anita Tobar, Fanny Villablanca y Guillermo Soto, 2015, “El componente pragmático en adultos con síndrome de Asperger: actos de habla indirectos, metáforas y coerción aspectual”, *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53, 1, págs. 35-58.
- Ortega y Gasset, José, 1983 [1957], “El decir de la gente: la lengua. Hacia una nueva lingüística”, en *Obras completas*, Volumen VII, págs. 233-258, Madrid, Alianza Editorial y Revista de Occidente.
- Quevedo, Francisco de, 1971 [1613p], *Obra poética*, Tomo III, págs. 227-228, Madrid, Castalia.

- Sapir, Edward, 1921, *Language. An introduction to the study of language*, Harcourt, Brace and Company.
- Searle, John, 1975, "Indirect Speech Acts", en Peter Cole y Jerry L. Morgan, eds., *Syntax and semantics*, Vol. 3, *Speech acts*, págs. 59-92, Nueva York, Academic Press.
- Seifert, Colleen, 1999, "Situated cognition and learning", en Robert A. Wilson y Frank C. Keil, eds., *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences*, págs. 767-769, Cambridge Ma y Londres, The MIT Press.
- Silva Castro, Raúl, 1954, "Discurso de incorporación a la Academia Chilena", *Boletín de la Academia Chilena*, Tomo XV, Cuaderno XIV, págs. 1-20.
- Smith, Carlota, 1997, *The parameter of aspect*, segunda edición, Dordrecht, Kluwer.
- Sperber, Dan y Deirdre Wilson, 1981, "Irony and the use-mention distinction", en Peter Cole, ed., *Radical Pragmatics*, págs, 295-318, Nueva York, Academic Press.
- Taylor, Charles, 2016, *The language animal: the full shape of the human linguistic capacity*, Cambridge Ma, Harvard University Press.
- Vallejo, César, España, 1988 [1939], *Aparta de mí este cáliz*, en *Obra poética*, págs. 449-486, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Vendler, Zeno, 1957, "Verbs and times", *The Philosophical Review*, LXVI, págs. 143-160.
- Wimsatt, William K. y Monroe C. Beardsley, 1946, "The intentional fallacy", *Sewanee Review*, 54, págs. 468-488.