

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

Traducción: Beatriz López

Diseño de cubierta: Sebastián Puiggrós

Edición Digital, 2010

Derechos reservados para todas las ediciones en castellano

© Editorial Gedisa, S.A.
Avenida del Tibidabo, 12, 3º
08022 Barcelona (España)
Tel. 93 253 09 04
Fax 93 253 09 05
Correo electrónico: gedisa@gedisa.com
<http://www.gedisa.com>

ISBN: 978-84-9784-027-9
Depósito legal: SE-5347-2010

Impreso por: Publidisa

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 en cualquier otro idioma.

A mi nieto, Mark Linehan Bruner

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 Grice¹ sobre el modo de actuar en una conversación, en la idea de Deirdre Wilson y Dan Sperber² de que siempre suponemos que lo que los otros han dicho debe tener *algún* sentido, en el descubrimiento de Hilary Putnam³ 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 Scheler⁵, y subdividir la *Einfühlung* 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 discípulos⁶. 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 Tagiuri⁷, 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 agréguese 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 indistinguible 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 compartidas 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 Mead¹¹), 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

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* transacciona-

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.

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 contruidos, 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 Greenberg¹³ y Noam Chomsky¹⁴, 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 Evans¹⁵ 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 prelingüístico 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 prelingüísticos 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 años¹⁶, 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

¹⁶ David Olson, "Language and Thought: Aspects of a Cognitive Theory of Semantics", *Psychological Review*, 77, 1970, págs. 257-273.

Ruth Weir¹⁷, primero, y posteriormente por Katherine Nelson y sus colegas del Grupo de Adquisición del Lenguaje de Nueva York¹⁸— 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 prosenio 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 óptica", 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 Sieni 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. Schoeder 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 otros²⁴— 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 and 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 Kaseemann 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 esos 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 mantenerlas 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.