

CAPÍTULO 3

LA ENTRADA EN EL SIGNIFICADO

I

En el último capítulo me ocupé especialmente de describir lo que he llamado «psicología popular», o quizá habría sido más adecuado el término de «ciencias humanas populares». He querido mostrar cómo los seres humanos, al interactuar entre sí, crean un sentido de lo canónico y lo ordinario que se constituye en relación de fondo sobre el que poder interpretar y narrar el significado de lo inusual, de aquello que se desvía de lo estados «normales» en la condición humana. Estas explicaciones narrativas producen el efecto de enmarcar lo idiosincrático en un molde «vital» o cotidiano que favorece la negociación y evita las interrupciones y divisiones de la confrontación. Por último, plantearé una concepción de la creación cultural del significado; según la cual se trataría de un sistema que se ocupa no sólo del sentido y de la referencia, sino también de las «condiciones de felicidad», es decir, las condiciones mediante las cuales las diferencias de significado pueden resolverse invocando las circunstancias atenuantes que dan cuenta de las interpretaciones divergentes de la «realidad».

Este método de negociar y renegociar los significados mediante la interpretación narrativa me parece que es uno de los logros más sobresalientes del desarrollo humano, en los sentidos ontogenético, cultural y filogenético de esa expresión. Culturalmente, el desarrollo se ve enormemente ayudado por los recursos narrativos acumulados por la comunidad y por los instrumentos igualmente preciosos que suponen las técnicas interpretativas: los mitos, las tipologías de los dramas humanos y, también, sus tradiciones para localizar y resolver narraciones divergentes. Filogenéticamente, como veremos enseguida, este desarrollo se ve apoyado en el curso de la evolución por la aparición en los primates superiores (incluso antes de la existencia del *Homo*) de una capacidad cognitiva primordial para reconocer y explorar las creencias y deseos de sus congéneres. David Premack fue el primero en calificar esta capacidad cognitiva con el término de «teoría de la mente»¹.

En el presente capítulo me propongo examinar algunos de los caminos que conducen a los jóvenes seres humanos a lograr (o a hacer realidad) su poder narrativo, su capacidad no sólo para marcar lo que es culturalmente canónico, sino también para poder dar cuenta de las desviaciones incorporándolas a una narración. Espero poder demostrar que el logro de tal habilidad no es sólo mental, sino también social, un logro de práctica social que proporciona estabilidad en la vida social del niño. Porque, junto al conocido sistema de intercambios que nos señala para Lévi-Strauss, una de las formas más poderosas de estabilidad social radica en la tendencia de los seres humanos a compartir historias que versan sobre la diversidad de lo humano, y a proporcionar interpretaciones congruentes con los distintos compromisos morales y obligaciones institucionales que imperan en cada cultura.²

II

Pero debemos recorrer un amplio camino antes de llegar a ocuparnos de estas grandes generalidades. Ya que lo que quiero hacer es analizar cómo entran en el significado los niños desde muy pequeños, cómo aprenden a dar sentido, especialmente sentido narrativo, al mundo que los rodea. Decimos de los recién nacidos que no pueden captar los «significados». Y, sin embargo, en un período de tiempo muy corto

(como veremos, en nuestra opinión, desde el momento en que comienzan a utilizar el lenguaje) llegarán a ser capaces de entender esos significados. Por ello quiero empezar esta sección con una necesaria digresión en torno a lo que, a falta de un término más adecuado, tendré que llamar «la biología del significado».

Esta expresión puede parecer a primera vista un oxímoron, puesto que el significado es ya un fenómeno mediado culturalmente cuya existencia depende de un sistema previo de símbolos compartidos. Por eso, ¿cómo podría hablarse de una «biología» del significado? Desde C. S. Peirce, reconocemos que el significado depende no sólo de un signo y de su referente, sino también de un *interpretante*: una representación mediadora del mundo en función de la cual se establece la relación entre signo y referente.³ Recordemos que Peirce distinguía entre iconos, indicios y símbolos. Para él, el icono tenía una relación de «paralelismo» con su referente, como en el caso de un dibujo o una fotografía; el indice tenía una relación de contingencia, como la del humo con el fuego; y el símbolo dependía de un *sistema* de signos en el que la relación de éstos con sus referentes es arbitraria y está gobernada únicamente por el lugar que aquéllos ocupan en el sistema, de acuerdo con el cual se define qué es lo que «representan». En este sentido, los símbolos dependen de la existencia de un «lenguaje» que contiene un sistema de signos ordenado o gobernado por reglas.

El significado *simbólico*, por tanto, depende críticamente de la capacidad humana para internalizar ese lenguaje y usar su *sistema* de signos como interpretante de estas relaciones de «representación». La única forma en que podríamos concebir una biología del significado sería por referencia a algún tipo de sistema precursor que preparara al organismo prelingüístico para entrar en tratos con el lenguaje, algún tipo de sistema protolingüístico. Entenderlo así sería equivalente a invocar lo innato, a decir que tenemos una capacidad innata para el lenguaje.

Estas apelaciones a lo innato no son nuevas y pueden adoptar diversas formas. Hace una generación, por ejemplo, Noam Chomsky propuso un «mecanismo de adquisición del lenguaje» innato, que operaba aceptando sólo aquellas entradas de información lingüística procedentes del medio infantil que se ajustaran a las características de una sustrutura profunda subyacente a todas las lenguas humanas.⁴ Su noción de estructura profunda era completamente sintáctica y no te-

nía nada que ver con el «significado» ni con el uso concreto que se hiciera del lenguaje. Era una capacidad totalmente lingüística, una *competencia* para el lenguaje. Su tesis se basaba en la supuesta capacidad del niño para captar las reglas de formación y transformación de las emisiones lingüísticas mediante su exposición a una experiencia puramente lingüística, experiencia que era incluso insuficiente para deducir tales reglas por constar de datos «degenerados» o «semigramaticales». El significado de las emisiones o la manera en que se utilizaban no tenían ninguna influencia.

En los años que han transcurrido desde entonces han corrido ríos de tinta sobre esta disposición sintáctica innata que postulaba Chomsky. No es necesario pasar revista a la historia de esta controversia, puesto que sólo nos afecta aquí de un modo indirecto. Pero, al menos, lo gró despertarnos del sueño empirista que, desde san Agustín, había dominado todas las especulaciones sobre la adquisición del lenguaje. Además, provocó un torrente de investigaciones empíricas sobre las condiciones en que se produce la adquisición infantil de la lengua materna⁵. De esta enorme cantidad de literatura científica surgieron tres ideas sobre la adquisición del lenguaje que pueden guiarnos en nuestra búsqueda de una biología del significado.

La primera se refiere al hecho de que, para adquirir el lenguaje, el niño requiere mucha más ayuda e interacción con los adultos que le cuidan de lo que había supuesto Chomsky (y muchos otros). El lenguaje se adquiere utilizándolo y no adoptando el papel de mero espectador. Estar «expuesto» al flujo del lenguaje no es tan importante como utilizarlo mientras se «hace» algo. Aprender una lengua es equivalente a aprender «cómo hacer cosas con palabras», por usar la célebre expresión de John Austin. El niño aprende no sólo *qué* hay que decir, sino también cómo, dónde, a quién y bajo qué circunstancias⁶. Sin duda, es una ocupación legítima de los lingüistas examinar exclusivamente qué reglas caracterizan lo que un niño dice de una semana a otra, pero el estudio de estas reglas no puede proporcionarnos en modo alguno una explicación de las condiciones de las que depende la adquisición del lenguaje.

La segunda conclusión de los estudios sobre la adquisición del lenguaje es muy importante y se puede expresar de forma muy sencilla. Determinadas funciones o intenciones comunicativas están muy bien

establecidas antes de que el niño domine el lenguaje formal con el que puede expresarlas lingüísticamente. Entre ellas habría que incluir, al menos, las de indicar, etiquetar, pedir y despirar. Desde una perspectiva naturalista, parece como si el niño estuviese parcialmente motivado para aprender el lenguaje con el fin de poder realizar mejor estas funciones *in vivo*. De hecho, hay algunas habilidades comunicativas generales que parecen estar bien asentadas antes de que aparezca el lenguaje propiamente dicho, y que se incorporan al habla infantil una vez que ésta se establece. Entre las más importantes están la atención conjunta a un referente putativo, la adopción de turnos y el intercambio mutuo.

La tercera conclusión es, en realidad, un apretado resumen de las dos primeras: la adquisición del lenguaje es muy sensible al contexto; lo que quiere decir que el progreso es mayor cuando el niño capta de un modo *prelingüístico* el significado de aquello de lo que se le está hablando o de la situación en la que se produce la conversación. Dándose cuenta del contexto, el niño parece más capaz de captar no sólo el léxico, sino también los aspectos apropiados de la gramática del lenguaje.

Esto nos devuelve directamente a la pregunta original de cómo «capta el niño el significado» de las situaciones (o de los contextos) de tal manera que le sirva de ayuda para llegar a dominar el *léxico* y la *gramática* correspondientes a esas situaciones. ¿Qué tipo de interpretación, en el sentido de Peirce, puede estar actuando para que se produzca esa captación del significado? Me voy a permitir retrasar la respuesta a esta pregunta para intentar aclarar antes qué es lo que me propongo hacer.

Para abordar la cuestión de la predisposición humana para el lenguaje, a la luz de las investigaciones de las dos últimas décadas (y especialmente en relación con las tres conclusiones a las que tales investigaciones nos han conducido), voy a proponer un enfoque muy distinto del de Chomsky. Sin pretender menospreciar la importancia de la forma sintáctica en el lenguaje, me concentraré casi exclusivamente en la *función* y en lo que he llamado la «captación del contexto». La sutileza y complejidad de las reglas sintácticas me inclinan a creer que sólo pueden aprenderse *instrumentalmente*, es decir, como instrumentos con los que llevar a cabo ciertos objetivos y funciones operativas. En el reino de los animales superiores no hay ninguna habilidad sumamente específica y relativa a actos susceptibles de combinaciones

muy diversas que pueda ser aprendida «automáticamente», o de memoria, ni siquiera cuando existen fuertes predisposiciones biológicas para su adquisición. No sucede así ni con la conducta sexual, ni con la alimentación, ni con las conductas agresivas o agonísticas, ni con la distribución espacial⁷. Para desarrollarse por completo, todas estas conductas necesitan ser practicadas y moldeadas por el uso.

Por ello, pienso que no es sorprendente que el modo como «entramos en el lenguaje» descansa en una «disposición prelingüística para el significado» de naturaleza selectiva. Esto quiere decir que habría ciertas clases de significados para los que los seres humanos estaríamos innatamente orientados o sintonizados, y que buscaríamos de un modo activo. Con anterioridad a la aparición del lenguaje, estos significados existirían de un modo primitivo, como representaciones protolingüísticas del mundo, cuya plena realización dependería del instrumento cultural que es el lenguaje. Dejemos bien claro que esto no supone, en absoluto, negar la existencia de lo que Derek Bickerton ha llamado —siguiendo a Chomsky— un «bioprograma» que nos alerta sobre determinadas estructuras sintácticas⁸. Si existe ese bioprograma, su puesta en funcionamiento no puede depender únicamente de la presencia en el medio infantil de ejemplares lingüísticos apropiados, sino también de la «sensibilidad del niño al contexto», la cual sólo puede surgir a partir de esas predisposiciones a los significados culturalmente relevantes que estoy proponiendo. Es necesario haber adquirido ya el lenguaje para que uno pueda adquirir *más* lenguaje adoptando el papel de mero «espectador». La primera vez, el lenguaje sólo puede llegar a dominarse participando en él como instrumento de comunicación.

¿En qué consiste entonces esa disposición prelingüística para determinadas clases de significado? La hemos caracterizado como una forma de representación mental. Pero ¿qué es lo que representa? Creo que se trata de una representación muy maleable, pero innata, que se pone en funcionamiento con las acciones y las expresiones de otros seres humanos y con determinados contextos sociales, muy básicos, en los que interactuamos. En otras palabras, no venimos al mundo equipados con una «teoría» de la mente, pero sí con un conjunto de predisposiciones para construir el mundo social de un modo determinado y para actuar de acuerdo con tal construcción. Esto equivale a afirmar que llegamos al mundo equipados con una forma primitiva de psicología

popular. Volvemos a ocuparnos enseguida de la naturaleza de las predisposiciones que la construyen.

No soy el primero en sugerir que esta «disposición para el significado» social es producto de nuestro pasado evolutivo. Nicholas Humphrey ha propuesto que la disposición del hombre hacia la cultura puede depender de algún tipo de «sinonización» diferencial hacia los otros. Roger Lewin, después de pasar revista a la literatura científica sobre los primates publicada en las últimas décadas, llega a la conclusión de que el criterio selectivo para la evolución de los primates superiores ha sido probablemente la sensibilidad a los requisitos que plantea la vida en grupo⁹. Ciertamente, los estudios sobre el carácter cambiante y oportunista de las coaliciones sociales en los primates, sobre la utilización que hacen del «engaño» y la «desinformación» para mantener y fomentar esas coaliciones, hablan en favor del origen prehumano del tipo de representaciones de psicología popular que estoy proponiendo¹⁰.

Pero primero quisiera ilustrar qué es lo que quiero decir cuando afirmo que existe en la *praxis* una captación protolingüística de la psicología popular, antes de que el niño pueda expresar o comprender estas mismas cuestiones mediante el lenguaje. La comprensión práctica se manifiesta inicialmente en la regulación infantil de las interacciones sociales. El material del ejemplo con que voy a ilustrar esta idea procede fundamentalmente de una demostración experimental muy bien argumentada, publicada recientemente por Michael Chandler y sus colaboradores.

Según ellos: «Poseer una *teoría de la mente* es adoptar un determinado marco explicativo, común a la psicología intuitiva de la mayor parte de los adultos, de acuerdo con el cual se entiende que ciertas clases de conducta están predicadas a partir de deseos y creencias particulares adoptados por aquellos de cuyas acciones se trata»¹¹. Ha habido una controversia muy viva en la literatura que versa sobre «el desarrollo de las teorías de la mente» acerca de si los niños *tienen* tales teorías antes de la edad de cuatro años¹², y, como suele suceder en los estudios sobre el desarrollo infantil, buena parte del debate se ha centrado en «cómo puede medirse» esa capacidad. Si se utiliza un procedimiento que requiera que el niño «explique» que alguien *ha hecho* algo porque *creía erróneamente* que había sucedido una cosa, el niño menor de cuatro años no consigue hacerlo, especialmente si él no está directamente involucrado en la acción. Parece que, antes de esa edad, los niños son

incapaces de predecir las acciones apropiadas que realizará una persona en función de sus falsas creencias.¹³

Sin embargo, los datos aportados recientemente por Chandler y sus colaboradores demuestran que, si ponemos a los niños en una situación en la que deben ser ellos mismos quienes impidan a otros descubrir algo que han escondido, entre los dos y tres años de edad son ya capaces de ocultar la información relevante, e incluso de crear y proporcionar información *falsa*, como, por ejemplo, poner huellas de pisadas en dirección errónea, para confundir a quienes buscan el resoro escondido. Los autores señalan que esta tarea del esconder «afectaba claramente a los intereses del propio sujeto... contraponiéndolos a los de otra persona *real*» y «les permitía poner de *manifiesto* directamente en la acción las falsas creencias de los otros... en lugar de tener que *hablar* sobre ellas»¹⁴. Nadie duda de que los niños de cuatro o seis años posean teorías de la mente más maduras que les permiten abordar lo que piensan o sienten otros sujetos con quienes no estén interactuando. Sin embargo, la cuestión crítica es que no es posible interactuar *humanamente* con los demás, ni siquiera antes de que el lenguaje se convierta en el instrumento de esa interacción, sin poseer alguna forma protolingüística de «teoría de la mente». Esta es inherente a la conducta social humana y se expresa en consonancia con el nivel de madurez del sujeto en cuestión; como, por ejemplo, cuando el niño de nueve meses sigue ocularmente la trayectoria señalada por la mano del adulto y, no encontrando nada, vuelve para comprobar no sólo la dirección en la que el adulto señala con el dedo, sino también la dirección de su mirada. De estos antecedentes de psicología popular surgirán en su momento logros lingüísticos como los de mostrativos, los etiquetados y otros parecidos¹⁵. Una vez que el niño haya dominado mediante la interacción las formas prelingüísticas apropiadas para manejar la referencia ostensiva, avanzará hasta operar dentro de los límites del lenguaje propiamente dicho.

III

Esto no quiere decir que las formas lingüísticas «crezcan» de las prácticas prelingüísticas. Creo que, en principio, es imposible establecer ningún tipo de continuidad *formal* entre una forma «preverbal» y una for-

ma lingüística posterior funcionalmente «equivalente». ¿En qué sentido, por ejemplo, podría decirse que la forma sintáctica de petición con inversión del sujeto en inglés (como en «Can I have the apple?», literalmente, «¿Puedo yo coger la manzana?») es una *continuación* del gesto de petición con la mano extendida que le precede? Lo más que podemos decir es que ambos, el gesto y la estructura sintáctica invertida, cumplen una misma función de «petición». Las reglas sintácticas tienen una relación *arbitraria* con las funciones que cumplen. Y hay muchas reglas sintácticas distintas que desempeñan la misma función en lenguas diferentes.

Pero esto no es todo. De hecho, es sólo la mitad de la historia. Aun admitiendo que las reglas gramaticales sean arbitrarias respecto a cómo cumplen sus funciones, podría ocurrir que el *orden de adquisición* de las formas gramaticales reflejara una cierta prioridad; por así decir, de las necesidades comunicativas, prioridad que, a su vez, reflejaría una necesidad de comunicación de orden *superior*. La mejor analogía es la adquisición de la fonología del lenguaje. Los fonemas se adquieren no por ellos mismos, sino porque constituyen los elementos con los que se construyen los lexemas, y se llegan a dominar los primeros en el proceso de adquisición de los segundos. Lo que me gustaría argumentar es que, de un modo análogo, las formas y las distinciones gramaticales no se adquieren ni por ellas mismas ni meramente en interés de «una comunicación más eficaz». Las oraciones, en tanto que entidades gramaticales, son el fetiche de los gramáticos formales, pero no constituyen las unidades «naturales» de la comunicación. Las formas naturales son las *unidades del discurso* que cumplen funciones «pragmáticas» o «matéticas», por utilizar la terminología de Halliday¹⁶. Las funciones pragmáticas implican típicamente haber que los otros actúen en nuestro nombre. Las matéticas tienen que ver con «dejar claros nuestros pensamientos acerca del mundo», por emplear la antigua definición de John Dewey. Ambas *usan* oraciones, pero ninguna de las dos funciones está confinada en ningún sentido dentro de los límites de la oración. Sin embargo, las funciones del discurso, para su realización, requieren que sean accesibles determinadas formas gramaticales, por arbitrarias que resulten, del mismo modo que las «palabras» del léxico, para ser utilizadas, dependen de que se establezcan ciertas distinciones fonológicas arbitrarias.

Me he esforzado denodadamente por demostrar (y lo seguiré haciendo más adelante en este capítulo) que una de las formas más frecuentes y poderosas de discurso en la comunicación humana es la *narración*. La estructura narrativa está presente incluso en la praxis de la interacción social antes de adquirir su expresión lingüística. Quisiera defender ahora un punto de vista aún más radical, de acuerdo con el cual lo que determina el orden de prioridad con que el niño domina las formas gramaticales es el «impulso» de construir narraciones.¹⁷

Para que las narraciones puedan realizarse de forma eficaz, son necesarios, como señalábamos en el capítulo anterior, cuatro constituyentes gramaticales fundamentales. En primer lugar, se necesita un medio que enfatice la acción humana o la «agentividad», es decir, la acción dirigida a determinadas metas controladas por agentes. En segundo lugar, es necesario que se establezca y se mantenga un orden secuencial, que acontecimientos y estados se encuentren «alineados» de un modo típico. En tercer lugar, la narración requiere una sensibilidad para lo que es canónico y lo que viola dicha canonicidad en la interacción humana. Por último, la narración requiere algo parecido a lo que sería la perspectiva de un narrador. En la jerga de la narratología, una narración no puede carecer de una voz que la cuente.

Si existiese un impulso narrativo que operase en el nivel del discurso, estos cuatro requisitos deberían reflejarse en el orden de adquisición de las formas gramaticales. ¿Hasta qué punto sucede así? Afortunadamente para nuestra investigación, buena parte de los trabajos sobre la adquisición del lenguaje efectúan sus descripciones utilizando las categorías de la gramática de casos, cargadas de significado y basadas en relaciones semánticas. Esto nos permite saber a qué categorías de significado es más sensible el niño pequeño al principio.

Una vez que los niños captan la idea básica de la referencia, necesitaría para usar cualquier lenguaje —es decir, una vez que puedan nombrar, señalar la recurrentia, y registrar el cese de la existencia de algo— su principal interés lingüístico se centra en la *acción humana* y sus *consecuencias*, especialmente en la *interacción humana*. Agente y acción, acción y objeto, agente y objeto, acción y localización, poseedor y posesión constituyen la mayor parte de las relaciones semánticas que aparecen en la primera etapa del lenguaje.¹⁸ Estas formas aparecen no sólo en los actos de referencia, sino también en los de petición, en los

intercambios de posesión, en los actos de dar o al hacer comentarios sobre las interacciones de los demás. Además, el niño pequeño es, desde muy temprano, profundamente sensible a las «metas» y a su consecución. Por eso, también lo es a variantes de expresiones como «¿a esta?» o «se fue» para referirse a acciones completas, o como «huy» para referirse a acciones incompletas. Las personas y sus acciones dominan el interés y la atención del niño. Éste es el primer requisito de la narración.¹⁹

Un segundo requisito consiste en la existencia de una predisposición temprana para marcar lo que es inusual y dejar de marcar lo habitual, para fijar la atención y el procesamiento de la información en lo insólito. De hecho, los niños pequeños se sienten tan cautivados por lo inusual que quienes trabajamos con bebés nos hemos aprovechado de esta característica. El procedimiento experimental de la «habitación» se basa en esta poderosa tendencia de los niños. Ante lo que es inusual el bebé abre los ojos, mira más fijamente, deja de succionar, muestra una desaceleración del ritmo cardíaco, etc.²⁰ Por ello no es sorprendente que, al comenzar a adquirir el lenguaje, los niños dediquen sus esfuerzos lingüísticos a lo que es inusual en su mundo. Ante lo infrecuente, no sólo abren los ojos, sino que gesticulan, vocalizan y, finalmente, hablan de ello. Como nos decía Roman Jakobson hace años, el acto mismo de hablar es un modo de marcar lo inusual frente a lo habitual. Patricia Greenfield y Joshua Smith se encuentran entre los primeros investigadores que lograron demostrar empíricamente esta cuestión tan importante.²¹

Respecto al tercer requisito, la «linealidad» y el mantenimiento de una secuencia típica, se trata de una característica inherente a la estructura de todas las gramáticas conocidas.²² Con todo, hay que señalar que la mayor parte de las gramáticas naturales conocidas facilitan esta tarea de alinear utilizando el orden SVO (sujeto-verbo-objeto: alguien hace algo) en las emisiones indicativas, que preserva el orden fenomenológico. Además, en la mayoría de los casos, estas formas SVO son las primeras que se dominan en una lengua. Los niños empiezan pronto a dominar las formas gramaticales y léxicas para «ligar» las frases que dicen, utilizando adverbios temporales como «entonces» y «después», hasta que terminan por utilizar las partículas causales, tema sobre el que volveremos más adelante.

En cuanto al cuarto requisito de las narraciones, la voz que narra o la «perspectiva» —de la que luego encontraremos ejemplos interesantes—, sospecho que funciona más mediante el llanto y otras expresiones afectivas, mediante el nivel de entonación y otros rasgos prosódicos del habla temprana, que mediante procedimientos léxicos o gramaticales. Pero de lo que no cabe duda es de que se utiliza desde muy temprano, como ha demostrado abundantemente Daniel Stern en sus trabajos sobre las «primeras relaciones».²³

Estos cuatro rasgos gramaticales/léxicos/prosódicos, que son de los primeros en aparecer, proporcionan al niño un equipamiento abundante y temprano de instrumentos narrativos. Mi tesis, cuya radicalidad he de admitir, sostiene sencillamente que es el impulso humano para organizar la experiencia de un modo narrativo lo que asegura la elevada prioridad de estos rasgos en el programa de adquisición del lenguaje. Vale la pena señalar, aunque sea casi demasiado evidente, que, como resultado de ello, los niños comprenden y producen historias y se tranquilizan o asustan al escucharlas, mucho antes de que sean capaces de manejar las proposiciones lógicas más elementales de Piaget, susceptibles de ser expresadas lingüísticamente. Sabemos, de hecho, gracias a los innovadores trabajos de A. R. Luria o de Margaret Donaldson, que los niños entienden más fácilmente las proposiciones lógicas si forman parte del curso de una historia. El gran morfólogo del folclore ruso, Vladimir Propp, fue uno de los primeros en señalar que las «partes» de una historia son «funciones», como él las denomina, de esa historia y no «temas» o «elementos» autónomos. Por ello, basándose en trabajos como los de Luria o Donaldson, le tienta a uno la idea de que las narraciones podrían quizá servir como los primeros «interpretables» de las proposiciones «lógicas», antes de que el niño disponga del equipamiento mental necesario para manipularlas mediante los cálculos lógicos que llegan a utilizar los adultos más adelante en el desarrollo.²⁴

Sin embargo, al sostener que una disposición «protolingüística» para la organización y el discurso narrativos establece la prioridad del orden de adquisición gramatical, *no* estoy afirmando que las formas narrativas de la cultura en la que crece el niño no tengan un efecto potenciador sobre el discurso narrativo del niño. Por el contrario, mi razonamiento es que, aunque tengamos una predisposición primitiva e «innata» para

la organización narrativa que nos permite comprenderla y utilizarla de modo fácil y rápido, la cultura nos equipa enseguida con nuevos poderes narrativos gracias al conjunto de herramientas que la caracterizan y a las tradiciones de contar e interpretar en las que comenzamos a participar muy pronto. Espero tener ocasión de demostrar este razonamiento reiteradamente en lo que queda de este capítulo.

IV

A continuación, quiero ocuparme de varios aspectos distintos relativos a la socialización de las prácticas narrativas de los niños que aparecen más adelante en su desarrollo. Voy a adelantar algunas notas del programa de mi exposición. En primer lugar, y un poco como prueba de su existencia, quiero demostrar el poder de los acontecimientos no canónicos para desencadenar narraciones en niños muy pequeños. A continuación, quiero mostrar muy brevemente lo frecuentes y densas que son las narraciones «modelo» en el entorno inmediato del niño. Hecho esto, quiero examinar dos ejemplos sorprendentes de socialización de la narración en el niño pequeño: mostraré narrativamente *in vivo* lo que Chandler y sus colegas han mostrado *in vitro* con sus trabajos experimentales.²⁵ Estos ejemplos mostrarán cómo los niños reconocen desde muy temprano que aquello que han realizado, o planeaban realizar, será interpretado no sólo por los actos mismos, sino también por el modo como lo cuentan. *Logos y praxis* son inseparables culturalmente. El marco cultural de nuestras propias acciones nos fuerza a ser narradores. Lo que pretendo hacer ahora no es únicamente examinar cómo se involucra el niño en la narración, sino también mostrar lo importante que resulta esta implicación para vivir en una cultura.

Comencemos con la demostración del poder de los acontecimientos no canónicos. Se trata de un pequeño experimento con niños de preschool, muy sencillo y elegante, realizado por Joan Lucariello.²⁶ Su único objetivo era descubrir qué tipo de cosas desencadenaban una actividad narrativa en niños de cuatro y cinco años. Lucariello les contaba a los niños una historia, en unos casos sobre una fiesta típica de cumpleaños, con regalos y velas para apagar soplando; y en otros, sobre la visita

de un primo de la misma edad del niño y sobre cómo jugaban juntos. Algunas de las historias de cumpleaños violaban la canonicidad: la niña del cumpleaños estaba triste, o echaba agua en las velas en lugar de soplar, etc. Las violaciones estaban planeadas para introducir un desequilibrio en la penada de Burke, que discutimos en el capítulo anterior: un desequilibrio entre Agente y Acción, o entre Agente y Escena. Había también variaciones similares en la historia del primo, pero, como no existe una versión canónica de este tipo de historias, las variaciones no contentan ninguna «violación» verdadera, aunque parecieran un poco raras. Después de contarles la historia, el experimentador hacía a los niños algunas preguntas sobre lo que había sucedido en la historia que acababan de oír. Lo primero que se descubrió fue que las historias anticanónicas, comparadas con las canónicas, producían un torrente de invenciones narrativas diez veces superior. Uno de los sujetos explicaba la tristeza de la niña del cumpleaños diciendo que probablemente se le había olvidado la fecha y no se había puesto el vestido adecuado para la fiesta, otro hablaba de una disputa con su madre, etc. Si se les preguntaba directamente por qué estaba *feliz* la niña del cumpleaños en la versión canónica de la historia, los niños se mostraban absolutamente perplejos. Todo lo que se les ocurría decir era que se trataba de su cumpleaños y, en algunos casos, se encogían de hombros como avergonzados por la fingida inocencia del adulto. Incluso las versiones ligeramente excéntricas de la historia del «primo que venía a jugar» provocaban cuatro veces más elaboraciones narrativas que la historia normal. Las elaboraciones adoptaban las formas discutidas en el capítulo anterior: aludían a un estado intencional (como la confusión de fechas de la niña del cumpleaños) en yuxtaposición con un imperativo cultural (el requisito de llevar un vestido apropiado para una fiesta). Las narraciones lograban su objetivo: proporcionar sentido a una aberración cultural aludiendo a un estado subjetivo del protagonista.

No cuento estos resultados con la intención de sorprender al lector. Lo que me interesa de ellos es precisamente su carácter obvio. Los niños de cuatro años pueden no saber mucho acerca de la cultura, pero saben lo que es canónico y están dispuestos a proporcionar una historia que pueda explicar aquello que no lo es. Como demuestra un estudio de Peggy Miller, tampoco es sorprendente que los niños sepan tanto como saben.²⁷

El estudio de Miller es sobre el medio narrativo que rodea a los niños negros de un gueto de Baltimore. Miller grabó en los hogares las conversaciones entre niños de edad preescolar y sus madres, así como las conversaciones entre éstas y otros adultos que tenían lugar a una distancia tal que resultaban audibles para los niños. En estas condiciones de intimidad, el flujo de historias que recitan las experiencias cotidianas es, parafraseando a Miller, «incesante». En cada hora de conversaciones grabadas había, de media, unas 8,5 narraciones, una cada siete minutos, de las cuales tres cuartas partes eran narradas por la madre. Se trata de narraciones sencillas, muy utilizadas en el uso cotidiano del inglés americano hablado. Es una forma narrativa que suele encontrarse en el habla del niño a partir de los tres años. Consiste en una orientación sencilla, una descripción lineal de un acontecimiento que se precipita, una resolución y, a veces, una coda.²⁸ Puesto que el niño las utiliza ya en el habla, también puede entenderlas. Una cuarta parte de ellas se refieren a las actividades del propio niño.

Un considerable número de estas narraciones trata de violencias, agresiones o amenazas, e incluso, en una proporción no desdeñable, se ocupan explícitamente de la muerte, del maltrato infantil, de la agresión física a mujeres o de tiroteos. Esta ausencia de censura, este desfille de «crudas realidades», forma parte de un énfasis deliberado para «endurecer» a los niños y prepararles pronto para la vida, característico de la cultura negra de las clases bajas. Shirley Brice Heath se ha referido al mismo fenómeno en sus estudios sobre los niños negros de pequeñas ciudades rurales.²⁹

Las historias, por otra parte, suelen dejar siempre en buen lugar al narrador. El triunfo de éste consiste, con frecuencia, en quedar por encima de alguien en un diálogo. Esto sucede, por ejemplo, con el uso del estilo directo, que no sólo es dramático, sino que además resulta apropiado retóricamente para la presentación de una versión dura e inmediata de uno mismo, como sucede en el siguiente fragmento: «Y dijo ella, "Mira esa B-R-U-J-A de nariz larga". Y me volví y digo, "Ah, ¿me hablas a mí?" Dije yo: "¿ME ESTÁS HABLANDO A MÍ? Digo, "Bueno, gordo asqueroso, te pongo en una cacerola hasta que te encorvas a tamaño normal, si te metes conmigo".³⁰ El *corpus* contiene pocos ejemplos de «contar historias de uno mismo». En lo que se hace hincapié es en los peligros que se ciernen sobre la Agentividad en un mundo

duro, y en cómo afrontarlo de palabra y de obra. En los pocos casos en los que Miller tuvo la suerte de grabar a los niños contando historias que habrían sido grabadas previamente en la versión adulta, los niños exageraban tanto la trama como las rasgos paralingüísticos del original.

No pretendo singularizar a los niños negros del gueto de Baltimore como si estuvieran rodeados de un medio narrativo especial. Los medios narrativos están todos especializados para necesidades culturales determinadas, todos estilizan al narrador como una forma del Yo, todos definen algún tipo de relación entre narrador e interlocutor. Podría haber utilizado la descripción de Shirley Brice Heath sobre las narraciones literales y expurgatorias de la pequeña ciudad blanca de Roanville³¹. Cualquiera ejemplo de medio narrativo que examinemos de cerca nos mostrará la presencia continua de narraciones en el mundo de los niños (y en el de los adultos, si a eso vamos), así como su importancia funcional para incorporar a los niños a la cultura.

V

Podemos pasar a ocuparnos ahora de la utilización que los niños hacen de sus narraciones. Para ello, no hay mejor lugar en que comenzar que el libro de Judy Dunn *The Beginnings of Social Understanding* [*Los inicios de la comprensión social*]. Dice Dunn que «rara vez se ha estudiado a los niños en el mundo en el que se produce su desarrollo o en un contexto en el que podamos darnos cuenta de las sutilezas de su comprensión social»³². Lo que Dunn quiere no es simplemente un enfoque naturalista que garantice la «validez ecológica» de la investigación psicológica. Su tesis es, más bien, que la comprensión social, con independencia de lo abstracta que pueda llegar a ser, comienza siempre como una *praxis* en un contexto determinado en el que el niño es *protagonista*: ya sea como agente, víctima o cómplice. El niño aprende a representar un papel en el «drama» familiar cotidiano *antes* de que tenga que contarlo, justificarlo o disculparlo. Lo que es permisible y lo que no lo es, lo que conduce a determinados resultados y los resultados a que conducen determinadas cosas, es algo que se aprende inicialmente en la acción. La transformación de este conocimiento enactivo en

lenguaje sólo se producirá más tarde y, como ya sabemos por otras discusiones anteriores, el niño es lingüísticamente sensible a estos «objetivos referenciales» vinculados a la acción. Pero hay algo más que caracteriza a los actos de habla de los niños cuando se refieren a las interacciones en las que están involucrados ellos mismos. Es algo muy importante y sobre lo que Dunn también nos llama la atención.

Los niños frecuentemente oyen relatos de sus propias interacciones contados por sus hermanos mayores o por sus padres, relatos integrados por la familiar péntada de Burke: la Acción de un Agente hacia una Meta mediante algún Instrumento delimitada en un Escenario determinado³³. Pero el relato se proporcióna en una versión que es contraria a los intereses e interpretación del niño. A menudo se hace desde la perspectiva de otro protagonista y de su meta, que puede entrar en conflicto ya sea con su versión de lo que «había sucedido», ya sea con su versión del «problema». En estas circunstancias, las narraciones ya no son neutrales. Tienen objetivos retóricos e intenciones ilocutivas que no son expositivas, sino claramente partidistas, concebidas para plantear la situación, si no de forma antagonista, sí al menos convincentemente desde el punto de vista de una interpretación concreta. En estos procesos conflictivos familiares, las narraciones se convierten en un instrumento no sólo para contar lo que ha sucedido, sino también para justificar la acción relatada. Como sucede con la narrativa en sentido amplio, «lo sucedido» se recorta y ajusta hasta que encaja con el «por eso».

Dunn ve esto como un reflejo de lo que podríamos llamar la «política familiar», no la de los dramas freudianos de otros vuelos, sino la de las necesidades cotidianas. El niño, como es natural, tiene sus propios deseos, pero, dada la dependencia familiar de su afecto, estos deseos crean frecuentemente un conflicto al entrar en colisión con los de los padres o los hermanos. Ante el conflicto, la rarta del niño consiste en equilibrar sus deseos con sus compromisos hacia otros miembros de la familia. Y pronto aprende que la acción no es suficiente para lograrlo. Tan importante como actuar es contar la historia apropiada, situar sus acciones y sus metas bajo una luz de legitimidad. Lograr lo que uno quiere significa, muchas veces, dar con la historia apropiada. Como dijo John Austin hace muchos años en su famoso ensayo «Un alegato en pro de las excusas», la justificación consiste en relatar una historia de circunstancias atenuantes³⁴. Pero dar con la historia apro-

piada, oponerla con éxito a la del hermano pequeño, requiere saber cuál es la versión canónica aceptable. La historia «apropiada» es aquella que conecta tu versión, a través de los atenuantes, con la versión canónica.

Así, como en el caso de los niños negros de Baltimore, estos niños también llegan a entender la narrativa «cotidiana» no sólo como una forma de contar, sino también como una forma de retórica. Cuando tienen tres o cuatro años, vemos a los niños aprender a usar sus narraciones para halagar, engañar, adular, justificar, obtener lo que pretenden sin provocar una confrontación con aquellos a los que quieren. De paso se encuentran en camino de convertirse en conocedores expertos del género de historias que producen el mismo resultado. Abordando el tema desde la perspectiva de la teoría de los actos de habla, conocer la estructura generativa de las narraciones les permite construir locuciones que cumplan con los requisitos de un amplio abanico de intenciones ilocutivas. Este mismo conjunto de habilidades proporciona a los niños una empatía más penetrante. A menudo, son capaces de interpretar para sus padres el significado y las intenciones de un hermano menor que trata de hacerse oír, especialmente cuando no hay un conflicto de intereses planteado entre ambos hermanos.

Resumiendo, la captación del drama familiar cotidiano se logra primero en la *praxis*. El niño, como ya sabemos, domina pronto las formas lingüísticas para referirse a las acciones y a sus consecuencias. Muy pronto aprende que lo que uno hace se ve profundamente afectado por el modo como uno cuenta lo que hace, lo que ha hecho o lo que va a hacer. Narrar se convierte entonces en un acto no sólo expositivo, sino también retórico. Para narrar de una manera convincente nuestra versión de los hechos, no se necesita sólo el lenguaje, también es preciso dominar las formas canónicas, puesto que debemos intentar que nuestras acciones aparezcan como una prolongación de lo canónico, transformado por circunstancias atenuantes. Mientras adquiere estas habilidades, el niño aprende a utilizar algunos de los instrumentos menos atractivos del mercado retórico: el engaño, la adulación y demás argucias. Pero aprende también muchas de las formas útiles de interpretación y, gracias a ello, desarrolla una empatía más penetrante. Y así entra en la cultura humana.

VI

Volvamos ahora hacia atrás en la cronología del desarrollo: a Emily, cuyos soliloquios, grabados en diferentes momentos entre los dieciocho meses y los tres años de edad, dieron lugar al libro *Narratives from the Crib* [*Narraciones desde la cuna*]³⁵. A pesar de su corta edad, Emily sufrió los avatares de la vida. Tuvo un hermano, Stephen, que la desplazó no sólo de su condición de hija única de la familia, sino también de su propia habitación y de su cuna. Si, como dice Vladimir Propp, los cuentos tradicionales se originan en la ausencia y el desplazamiento, éste fue sin ninguna duda un tiempo «narratogénico» para Emily³⁶. Además, al poco tiempo de la llegada de su hermano, se vio introducida en la aparatosa vida de una escuela infantil. Como sus dos padres trabajaban, también pasó por las manos de cuidadores; y todo ello, en el marco de una ciudad mal planificada en la que incluso los recorridos del autobús escolar podían llegar a ser tensos y erráticos. La expresión «los avatares de la vida» no es una exageración.

Tuvimos la suerte de que Emily estuviera mejorando en el uso de su lengua nativa mientras sucedían todos estos acontecimientos de su vida. Ese hecho nos permitió observar el desarrollo de su lengua no sólo como instrumento comunicativo, sino también como vehículo para reflexionar en voz alta al final de sus atareadas jornadas. Sus soliloquios eran de una gran riqueza. En realidad, desafiando al principio vygotkiano «establecido», sus soliloquios eran más complejos gramaticalmente que su habla conversacional; presentaban emisiones de una longitud mayor y se referían menos al «aquí y ahora». Posiblemente ello se debía a que, al hablar consigo misma, sus emisiones no tenían que adaptarse a los intersticios que suponen los comentarios e interrupciones de un interlocutor.

¿Por qué nos hablamos a nosotros mismos? Y, sobre todo, ¿por qué lo hará un niño pequeño, aunque se trate de una niña un tanto precoz? John Dewey propuso que el lenguaje era un procedimiento para clasificar y organizar nuestros pensamientos sobre el mundo, y hay captulos en *Narratives from the Crib* que confirman esta especulación. Volvemos sobre esta cuestión más adelante. Emily también hablaba a sus animales de peluche y daba variados recitales sobre los libros favoritos que le habían leído o sobre las canciones que había aprendido.

Aproximadamente una cuarta parte de sus soliloquios eran relatos narrativos: narraciones autobiográficas sobre lo que había hecho o sobre lo que pensaba que iba a hacer al día siguiente. Al escuchar las cintas grabadas y leer varias veces las transcripciones de las mismas, nos sorprendía la función *constituyente* que tenían estas narraciones monológicas. No se limitaba a contar sin más lo sucedido, sino que trataba de encontrar sentido en su vida cotidiana. Parecía estar buscando una estructura global que pudiera dar cuenta simultáneamente de lo que *hacía*, de lo que *sentía* y de lo que *creía*.

Como el habla léxico-gramatical de casi todos los niños mejora sin cesar durante los primeros años de su vida, tendemos a dar por supuesto que la adquisición del lenguaje es «autónoma». De acuerdo con este dogma, que forma parte de la herencia chomskiana a la que nos referimos antes, la adquisición del lenguaje no precisa de ninguna motivación extrínseca, ni de ningún apoyo explícito y especializado del medio; no necesita nada más que el despliegue de algún tipo de «bioprograma» cargado de forma independiente. Sin embargo, mirando con detenimiento las transcripciones y escuchando las cintas, había momentos en los que teníamos la irresistible impresión de que los niños hacia adelante en el habla de Emily estaban alimentados por una necesidad de construir significados, más concretamente significados narrativos. Y, aunque tengamos que admitir que para lograr la construcción del significado se requiere el uso de una gramática y de un léxico, puede que para la búsqueda del mismo éstos no sean necesarios. Lois Bloom señaló al final de uno de sus trabajos, al igual que nosotros, que el dominio que el niño llega a conseguir de, por ejemplo, las expresiones causales parece estar dirigido por su interés en las *razones* por las que la gente hace las cosas. En un sentido muy parecido, el impulso que lleva a mejorar la construcción gramatical y ampliar el léxico parece provenir de la necesidad de organizar las cosas en un orden secuencial apropiado, marcarlas por lo que tienen de especial, adoptar una cierta postura respecto a ellas. Sin duda, los niños llegan a interesarse con el tiempo por el lenguaje en cuanto tal, como si fuera una forma de juego. Al igual que Anthony en la obra de Ruth Weir, Emily sólo parecía «jugar con el lenguaje» en algunos de sus últimos monólogos, pero aun entonces parecía haber algo más³⁷. ¿De qué podría tratarse?

Decimos en lingüística evolutiva que «la función precede a la forma». Hay, por ejemplo, formas gestuales de pedir e indicar muy *anteriores* al habla léxico-gramatical que permite expresar dichas funciones. Son estas intenciones prelingüísticas de pedir e indicar las que parecen guiar la búsqueda y el dominio de las expresiones lingüísticas apropiadas. Y eso mismo debe suceder con el impulso infantil de dar significado o «estructura» a la experiencia. Muchas de las primeras adquisiciones de Emily parecen estar dirigidas por una necesidad de fijar y expresar una estructura narrativa: el orden de los acontecimientos humanos y su importancia para el narrador/protagonista. Ya sé que esta no es la versión oficial de la adquisición del lenguaje, pero me gustaría especificar algunos detalles de ella.

Los tres logros más precoces y notables de los soliloquios narrativos de Emily tuvieron como resultado fijar sus narraciones más firmemente al lenguaje. En primer lugar, se produjo un dominio cada vez mayor de formas lingüísticas que le permitían alinear y secuenciar sus relatos de «lo que había pasado». Sus primeros relatos comenzaban ligando los sucesos mediante simples conjunciones. Luego empezó a usar adverbios temporales como *y entonces* para pasar a utilizar finalmente partículas causales, como los *porque*, tan frecuentes en su lenguaje. ¿Por qué era tan cuidadosa en esta labor de ordenar, hasta el punto de autocorregirse a veces respecto a quién o qué precedió o siguió a quién o a qué? Al fin y al cabo, no estaba más que hablando a sí misma. Comenta William Labov, en su histórico artículo sobre la estructura de las narraciones, que el significado de lo que «ha sucedido» está estrictamente determinado por el orden y la forma de su secuenciación³⁸. Este parece ser el significado que busca Emily.

En segundo lugar, hay un progreso muy rápido del interés de Emily por lo canónico y habitual y por las formas para lograr distinguirlo de lo inusual. Palabras como *a veces* o *siempre* aparecen en los soliloquios del segundo año y son utilizadas de forma deliberada y haciendo hincapié en ellas. Emily muestra un claro interés por lo que le parece estable, fiable, ordinario. El conocimiento de ello le sirve como telón de fondo para explicar lo excepcional. Trabajaba deliberadamente para aclarar este tipo de cosas. En ello se parece mucho a los niños estudiados por Dunn en Cambridge.

Sin embargo, una vez que Emily hubo logrado establecer y expresar lo que era cuantitativamente fiable, comenzó a introducir algu-

nos apuntes de necesidad óptica. *Hay* que aparece en su léxico y sirve para marcar aquellos acontecimientos que no sólo son frecuentes, sino que son, como si dijéramos, *comme il faut*. Esto es lo que sucede cuando anuncia en uno de sus soliloquios, tras una visita en avión a su abuela, que «hay que tener equipaje» para poder subir al avión. Y a partir de ese momento de su desarrollo, comenzó a utilizar el tiempo verbal del presente atemporal para referirse a los acontecimientos canónicos rituales. Ya no le basta con relatar el desayuno de un domingo como *Papá hizo pan de maíz para que lo tomara Emily*. A partir de ahora, los domingos son una especie de acontecimiento atemporal: *cuanndo te despertás, pero los domingos por la mañana nos despertamos... a veces nos despertamos por la mañana*. Estos relatos atemporales aumentan su frecuencia relativa al doble entre los 22 y los 33 meses. Tienen un significado especial sobre el que volveremos en breve.

En tercer y último lugar, Emily introducía una perspectiva y una evaluación personal en sus narraciones, que es la manera habitual de añadir al paisaje de acción de una narración un paisaje de conciencia. Emily hacía esto de una manera cada vez más frecuente a lo largo del período estudiado, normalmente mediante la expresión de sus propios sentimientos acerca de lo que estaba narrando. Pero también establecía una perspectiva epistémica, por ejemplo sobre su incapacidad para entender por qué su padre no había sido admitido en una maratón local. En sus últimos soliloquios parecía distinguir claramente entre sus propias dudas (*pienso que quizá...*) y los estados de incertidumbre del mundo (*a veces, Carl viene a jugar...*). Ambos tienen significados diferentes en sus soliloquios. El primero se refiere a estados mentales del Actor-Narrador (es decir, del autobiógrafo). El otro se refiere al Escenario. Ambos tienen perspectiva y ambos tienen que ver con los «*por eso...*» de los relatos sobre sucesos.

El motor de todo este esfuerzo lingüístico no es tanto un impulso hacia la coherencia lógica, aunque éste también esté presente, como una necesidad de «construir bien la historia»: quién hizo qué a quién y dónde, si fue lo que sucedió «realmente», si era lo habitual o algo singular, y qué es lo que siento acerca de ello. El lenguaje de Emily la ayudaba pero no la *obligaba* a hablar y pensar de esa manera. Utilizaba un *género*, al que había accedido de modo fácil y quizá, natural. Sin em-

bargo, como nos muestra Carol Feldman en su análisis de los soliloquios de Emily mientras resuelve problemas, ésta ya poseía previamente otro género que utilizaba y perfeccionaba.³⁹ En aquellos, Emily se entretiene con las categorías de un mundo cambiante, sus causas, atributos e identidades, con los «porqués» de las cosas. Este género, tal y como lo describe Feldman, «plantea un patrón ordenado e intrincado de rompecabezas que se plantean, consideraciones que se sugieren y soluciones que se alcanzan». Fijémonos en el siguiente ejemplo de Emily en el que trata de entender por qué su padre no ha sido admitido en el maratón:

Hoy papá fue, intentaba ir en la carrera, pero la gente dijo que no así que tuvo que verla por la televisión. No sé por qué se lo dijeron, a lo mejor porque había mucha gente. Creo que era por eso, por eso no pudo correrla... Me hubiera gustado verle. Me hubiera gustado haber podido verle. Pero ellos dijeron que no, no, no, papá, papá, papá. No, no, no. Tengo que, tengo que verla por la televisión.

Por supuesto que, al final, Emily aprende a intercalar estos dos géneros básicos (como el resto de nosotros), utilizando uno para clarificar o ilustrar al otro. Tenemos un ejemplo sorprendente de ello a los 32 meses. Conviene fijarse en que el fragmento de narración que viene a continuación se ocupa de lo canónico, más que de lo excepcional. Sin embargo, esta canonicidad se superpone a otro acontecimiento bastante preocupante: haber sido dejado por los padres, aunque sea en una escuela infantil:

Mañana, cuando nos levantemos de la cama, primero yo y luego papá y mamá, tí, toma el desayuno, toma el desayuno como hacemos normalmente y luego vamos a j-u-g-a-r. Y luego cuando venga enseñada papá va a venir Carl y entonces vamos a jugar un poco. Y luego Carl y Emily van a ir en coche con alguien, y nos van a llevar a la escuela (susurrando), y luego cuando lleguemos allí vamos a bajar todos del coche y vamos a entrar en la escuela y papá nos va a dar besos y luego se va y luego dice adiós, y luego va a trabajar y vamos a jugar a las escuelitas. ¿A que va a ser muy divertido?

E inmediatamente cambia al género de resolución de problemas:

Porque algunas veces voy a la escuela porque es un día de ir a la escuela. Algunas veces me quedo con Tanta toda la semana. Y algunas veces jugamos a las manás. Pero normalmente, algunas veces, voy... hum... a la escuela.

De modo que, a sus tres años de edad, Emily sabe cómo poner al servicio de su capacidad para narrar experiencias la secuenciación, la causalidad y la perspectiva. El género sirve para organizar su experiencia de las interacciones humanas de una forma narrativa y natural al mismo tiempo. Su entorno narrativo era, a su manera, tan característico como el de los niños negros del gueto de Baltimore. Sabemos, por las entrevistas con sus padres, previas a los soliloquios, que este entorno hacía mucho hincapié en «hacer bien las cosas», en ser capaz de dar «razones» y entender las opciones que se ofrecen. ¡Después de todo es hija de padres universitarios! Como los niños de Cambridge que estudió Dunn, Emily aprende a hablar y pensar retóricamente, a diseñar sus emisiones de forma más convincente para que expresen su posición.

Como vemos, con el tiempo incorpora a sus narraciones otro género, el de solucionar problemas. Y, muy pronto, este género importado se convierte en un *obbligato* de sus narraciones. Utilizo el término musical expresamente. Como señala el Diccionario Oxford, el *obbligato* es algo «que no puede omitirse... una parte esencial para completar una composición». No es que los modos de discurso narrativo y paradigmático se fundan. No lo hacen. Sucede, más bien, que se utiliza el modo lógico o paradigmático para explicar las rupturas de la narración. La explicación se da en forma de «razones», y es interesante que esas razones se expresen en un presente atemporal, que es el más adecuado para distinguirlas del curso de los acontecimientos pasados. Pero, cuando se utilizan así las razones, conviene que no sean únicamente lógicas, sino que además se parezcan a las de la vida real, puesto que los requisitos de la narración siguen pesando. Ésta es la intersección crítica en que verificabilidad y verosimilitud se unen. Lograr una buena convergencia de ambas equivale a lograr una buena retórica. El próximo avance importante en nuestra comprensión del proceso de adquisición del lenguaje se logrará probablemente cuando este intrincado tema sea iluminado por la investigación evolutiva.

VII

El punto de vista que he propuesto es interpretativo, tanto en lo que respecta a cómo ve a quienes practican las ciencias humanas como en lo relativo a los sujetos que estas ciencias estudian. De acuerdo con este punto de vista, lo que constituye una comunidad cultural no es sólo el compartir creencias acerca de cómo son las personas y el mundo o acerca de cómo valorar las cosas. Evidentemente, debe existir algún tipo de consenso que asegure la convivencia civilizada. Pero hay algo que puede ser igual de importante para lograr la coherencia de una cultura, y es la existencia de procedimientos interpretativos que nos permitan juzgar las diversas construcciones de la realidad que son inevitables en cualquier sociedad. Posiblemente tenga razón Michelle Rosaldo cuando habla de la solidaridad creada por un acervo cultural de dramas y personajes⁴⁰. Sin embargo, dudo que eso sea suficiente y quisiera explicar por qué.

Es muy probable que los seres humanos sufran siempre conflictos de intereses con las consiguientes riñas, facciones, coaliciones y cambios de alianzas. Pero lo interesante de estos fraccionamientos no es tanto lo que consiguen separarnos como la frecuencia con que son neutralizados, olvidados o excusados. El primatólogo Frans de Waal advierte contra la tendencia de los etólogos a exagerar la agresividad de los primates (incluido el hombre) y a infravalorar (y no observar adecuadamente) la enorme cantidad de procedimientos mediante los cuales estas especies superiores mantienen la paz⁴¹. En el caso de los seres humanos, con su prodigiosa capacidad para narrar, uno de los principales medios de mantener la paz consiste en presentar, dramatizar y explicar las circunstancias atenuantes que rodean las rupturas originadoras de conflictos en la vida ordinaria. El objetivo de tales narraciones no es tanto el de reconciliar o legitimar, ni siquiera el de excusar, como el de explicar. Y las explicaciones ofrecidas en los relatos habituales de estas narraciones no siempre perdonan al protagonista objeto de la narración. Al contrario, suele ser el narrador quien sale mejor parado en ellas. En cualquier caso, la narración hace comprensible lo sucedido, contrastándolo con el telón de fondo de lo que es habitual y aceptamos como el estado básico de la vida, aun cuando el hecho de comprender lo sucedido no haga que nos resulte más agradable. Perrenecer a una cultura viable es

estar ligado a un conjunto de historias interconectadas, aunque esa interconexión no suponga necesariamente un consenso.

Cuando se produce una ruptura en una cultura (o incluso en una microcultura como es la familia), ésta puede vincularse con varias causas. La primera sería la existencia de una profunda discrepancia sobre lo que es lo ordinario y lo canónico en la vida, y qué es lo excepcional o divergente. De ello sabemos bastante hoy en día por lo que podríamos llamar las «batallas por los estilos de vida», tan exacerbadas por los conflictos intergeneracionales. Hay una segunda amenaza que es inherente a la excesiva especialización retórica de las narraciones, cuando las historias se hacen tan ideológicas y de motivación tan egoísta que la desconfianza sustituye a la interpretación, y «lo sucedido» se descalfifica como puramente fabricado. Esto es lo que sucede a gran escala en los regímenes totalitarios, y los novelistas contemporáneos de Europa central lo han documentado con una dolorosa exquisitez (Milan Kundera, Danilo Kis y muchos otros)⁴². El mismo fenómeno se manifiesta en las burocracias modernas en las que se silencia y oculta todo lo que no sea la versión oficial. Por último, hay una ruptura que proviene directamente del empobrecimiento extremo de los recursos narrativos, como sucede con el subproletariado permanente de los guetos urbanos, con la segunda y tercera generaciones de los campos de refugiados palestinos, con los pueblos permanentemente hambrientos de las aldeas azotadas por las sequías del Sahara inferior africano. No es que se haya perdido totalmente la capacidad para narrar la propia experiencia, sino que el «peor de los escenarios» se ha vuelto tan dominante en la vida diaria que las variaciones ya no parecen posibles.

Confió en que esto no pareciera excesivamente alejado del detallado análisis de las primeras narraciones infantiles que constituyen el núcleo de este capítulo. He querido dejar bien claro que nuestra capacidad para contar nuestras experiencias en forma de narración no es sólo un juego de niños, sino también un instrumento para proporcionar significado que domina gran parte de la vida en una cultura, desde los soliloquios a la hora de dormir hasta los testimonios de los resigios en nuestro sistema legal. En último término, no resulta tan sorprendente que Ronald Dworkin compare el proceso de interpretación jurídica con el de interpretación literaria, ni que muchos estudiosos de la jurisprudencia le sigan en esa comparación⁴³. Nuestro sentido de lo nor-

mativo se alimenta en la narración, pero lo mismo sucede con nuestra concepción de la ruptura y de lo excepcional. Las historias hacen de la «realidad» una realidad atenuada. En mi opinión, los niños están naturalmente predispuestos a comenzar sus carreras como narradores con ese espíritu. Y nosotros les equipamos con modelos y procedimientos para que perfeccionen esas habilidades. Sin ellas nunca seríamos capaces de sobreponernos a los conflictos y contradicciones que genera la vida en sociedad, y nos convertiríamos en incompetentes para vivir dentro de una cultura.