

GEFYL

www.cefyl.org.ar

>>> Secretaría de Publicaciones

Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras

Letras

Materia: PSICOLINGÜÍSTICA I

Cátedra: RAITER

Autor: CHOMSKY

Título: EL LENGUAJE Y LOS PROBLEMAS DEL
CONOCIMIENTO

"Nuestras clases dominantes han procurado siempre que los trabajadores no tengan historia, no tengan doctrina, no tengan héroes y mártires cada lucha debe empezar de nuevo, separada de las luchas anteriores: la experiencia colectiva se pierde las lecciones se olvidan. La historia parece así como propiedad privada cuyos dueños son los dueños de todas las otras cosas. Esta vez es posible que se quiebre ése círculo."

RODOLFO WALSH.

HOJAS:

14

CÓDIGO:

5/92

Noam Chomsky

El lenguaje y los problemas del conocimiento

Conferencias de Managua 1

PREFACIO

Colección dirigida por
Carlos Piera

Primera edición, 1989
Segunda edición, 1992

© Noam Chomsky, 1988
© De la presente edición:
VISOR DISTRIBUCIONES, S. A.
Tomás Bretón, 55
28045 Madrid

ISBN: 84-7774-852-7

Depósito Legal: M. 34.520-1992

Impreso en España - Printed in Spain
Gráficas Rogar, S. A.
Fuenlabrada (Madrid)

En la primera semana de marzo de 1986 tuve la oportunidad de visitar Managua y de dar conferencias en la Universidad Centroamericana (UCA), por invitación de su rector César Jerez, S.J., y también bajo los auspicios del centro de investigación CIDCA, dirigido por Galio Gurdíán. Estas conferencias tuvieron dos partes, una serie matutina dedicada a los problemas del lenguaje y de conocimiento y otra, por las tardes, dedicada a problemas políticos contemporáneos. Entre los participantes hubo un amplio sector de la comunidad universitaria y muchos otros ciudadanos nicaragüenses, así como también visitantes de universidades costarricenses, y extranjeros que visitaban o trabajaban en Nicaragua. Las conferencias, que dicté en inglés, fueron muy bien traducidas al español para los oyentes por Danilo Salamanca y María Ester Chamorro, quienes también tradujeron el debate público. Todo fue transmitido por radio (y luego, con posterioridad, me enteré de que fue recogido por onda corta en Estados Unidos) y transcrito, incluyendo el debate posterior, pese a que inevitablemente muchas de las reflexiones y de los comentarios del público no fueron captados apropiadamente por la grabadora y, por lo tanto, no aparecen aquí.

Los capítulos que siguen son las versiones más o menos ampliadas de las conferencias que dicté y de los debates posteriores, corregidos a partir de las transcripciones. He intentado reconstruir el debate recogido en las transcripciones, añadiendo en algunos lugares el material que faltaba a la cinta y a veces he transferido el debate de un lugar a otro, donde se adaptaba con más naturalidad a las conferencias corregidas. También he eliminado del debate material que pude incorporar al texto de las conferencias, respondiendo así a las preguntas y a las intervenciones de la audiencia. Estas intervenciones aparecen fragmentariamente después de las conferencias debido a las dificultades técnicas de grabar a los participantes de una extensa y difusa audiencia en una discusión bilingüe, que se desarrolló con notable facilidad gracias a los traductores y a la buena voluntad de los participantes. Las transcripciones publicadas, por lo tanto, sólo dan una idea parcial de la naturaleza

CONFERENCIA 1

Marco de discusión

Los temas que voy a tratar en estas cinco conferencias sobre el lenguaje y los problemas del conocimiento son enrevesados y complejos, a la vez que de gran alcance. Intentaré esbozar algunas ideas sobre los mismos de manera que no se necesite ningún conocimiento especial para entenderlos. Al mismo tiempo, me gustaría por lo menos dar una idea de algunos de los problemas técnicos con que se enfrenta la investigación hoy día y de la clase de respuestas que se les puede dar en estos momentos, e indicar también por qué creo que estas cuestiones más bien técnicas importan de cara a cuestiones de considerable interés general y planteadas desde antiguo.

No voy a intentar hacer un análisis del estado actual de la investigación del lenguaje; semejante tarea requeriría mucho más tiempo del que dispongo. Voy a tratar de presentar y aclarar más bien el tipo de preguntas con las que tiene que ver este estudio —o, por lo menos, una buena parte de él—, situándolas en un contexto más general. Hay dos aspectos a distinguir en este contexto: [1] la tradición de la filosofía y psicología occidentales, dedicadas a estudiar la naturaleza esencial de los seres humanos; [2] el intento dentro de la ciencia contemporánea de enfocar las preguntas tradicionales a la luz de lo que ahora sabemos o tenemos esperanza de saber sobre los organismos y sobre el cerebro.

De hecho, el estudio del lenguaje es central para ambas clases de investigación: para la filosofía y la psicología tradicionales, las cuales constituyen una parte significativa de la historia del pensamiento occidental, y para la investigación científica contemporánea de la naturaleza humana. Existen varias razones por las cuales el lenguaje ha sido y continúa siendo de particular importancia para el estudio de la naturaleza humana. Una de ellas es que el lenguaje parece ser una verdadera propiedad de la especie, exclusiva de la

especie humana en lo esencial y parte común de la herencia biológica que compartimos, con muy poca variación entre los humanos, a menos que intervengan trastornos patológicos más bien serios. Además, el lenguaje tiene que ver de una manera crucial con el pensamiento, la acción y las relaciones sociales. Finalmente, el lenguaje es relativamente accesible al estudio. En lo que hace a esto, el tema es bastante distinto de otros que quisiéramos poder abordar: la capacidad de resolver problemas, la creatividad artística y otros varios aspectos de la vida y la actividad humanas.

Al tratar de la tradición intelectual en la que creo que encaja sin dificultad el trabajo contemporáneo, no establezco una distinción marcada entre filosofía y ciencia. Dicha distinción, justificable o no, es de cuño muy reciente. Los pensadores tradicionales, cuando trataban los temas que aquí nos conciernen, no se consideraban a sí mismos «filósofos», por contraposición a «científicos». Descartes, por ejemplo, fue uno de los científicos más destacados de su tiempo. Lo que llamamos sus «trabajos filosóficos» no pueden separarse de su «trabajo científico», sino que forman un componente de éste que se ocupa de las bases conceptuales de la ciencia, de las fronteras de la especulación y (según él) de las inferencias científicas. David Hume, en sus investigaciones acerca del pensamiento humano, consideraba que su proyecto era semejante al de Newton: aspiraba a descubrir los elementos de la naturaleza humana y los principios que rigen nuestra vida mental. El término «filosofía» se utilizó para abarcar lo que nosotros llamaríamos «ciencia», de manera que la física se llamaba «filosofía natural» y la expresión «gramática filosófica» quería decir «gramática científica». Destacadas figuras del estudio del lenguaje y del pensamiento concebían la gramática filosófica (o gramática general, o gramática universal) como una ciencia deductiva que se ocupaba de «los principios inmutables y generales del lenguaje hablado o escrito», principios que forman parte de la naturaleza humana común y que «son iguales a los que dirigen el raciocinio en sus operaciones intelectuales» (Beauzéc). Con bastante frecuencia, como en este caso, el estudio del lenguaje y del pensamiento se tenían por investigaciones estrechamente vinculadas, cuando no como una investigación única. Esta particular conclusión, muy difundida entre tradiciones por lo demás conflictivas, me parece bastante dudosa, por razones que expondré en mi última conferencia; pero la concepción general de la naturaleza de la investigación me parece correcta, y me voy a ceñir a ella.

Una persona que habla una lengua ha desarrollado cierto sistema de conocimiento, representado de alguna manera en la mente, y en última estancia en el cerebro en alguna suerte de configuración física. Al investigar estos temas, nos enfrentamos a una serie de preguntas, entre ellas las siguientes:

- (1) (i) ¿Cuál es este sistema de conocimiento? ¿Qué hay en la mente/cerebro del hablante del inglés, español o japonés?
- (ii) ¿Cómo surge este sistema de conocimiento en la mente/cerebro?
- (iii) ¿Cómo se utiliza este conocimiento en el habla (o en sistemas secundarios tales como la escritura)?
- (iv) ¿Cuáles son los mecanismos físicos que sirven de base a este sistema de conocimiento y el uso de este conocimiento?

Estas son preguntas clásicas, por más que tradicionalmente no se encuentren formuladas en los términos que voy a adoptar aquí. La primera de estas preguntas constituyó el tema principal de investigación de la gramática filosófica de los siglos xvii y xviii. La segunda es un caso especial e importante de lo que podríamos llamar «el problema de Platón». Tal como lo plantea Bertrand Russell en los trabajos de su última época, el problema consiste básicamente en esto: ¿Cómo es que los seres humanos, cuyos contactos con el mundo son breves, personales y limitados, son capaces de saber tanto? Platón ilustró el problema en el primer experimento psicológico (por lo menos, «experimento mental») del que hay constancia. En el *Menón*, Sócrates demuestra que un muchacho esclavo sin formación escolar conoce los principios de la geometría, cuando, a través de una serie de preguntas, le guía a descubrir los teoremas de esta disciplina. Este experimento suscita un problema que todavía tenemos nosotros planteado: ¿Cómo es que el esclavo es capaz de descubrir las verdades de la geometría sin instrucción o información?

Platón, por supuesto, propuso una respuesta a este problema: el conocimiento, obtenido en una existencia previa, era simplemente evocado y surgía en la mente del muchacho esclavo por medio de las preguntas que Sócrates le hacía. Siglos después, Leibniz sostuvo que la respuesta de Platón era esencialmente correcta, pero que tenía que ser «purgada del error de la preexistencia». ¿Cómo

podemos interpretar esta propuesta en términos modernos? Una variante actual de hoy consistiría en decir que ciertos aspectos de nuestro conocimiento y comprensión son innatos, parte de nuestra herencia biológica, genéticamente determinada, al igual que los elementos de nuestra naturaleza común que hace que nos crezcan brazos y piernas en vez de alas. Esta versión de la doctrina clásica es, creo, esencialmente correcta. Se aleja bastante de los planteamientos empiricistas que han dominado gran parte del pensamiento occidental en los últimos siglos, pese a que no haya sido totalmente ajena a las concepciones de importantes pensadores empiricistas como Hume, que habló de esas partes del conocimiento que derivan «de la mano primordial de la naturaleza» y que son «una especie de instinto».

El problema de Platón surge de manera llamativa en el estudio del lenguaje y algo parecido a la respuesta que acabo de sugerir parece ser lo correcto. Me explicaré más a medida que avancemos.

La tercera pregunta de la serie catalogada en (1) se divide en dos aspectos: el problema de la percepción y el problema de la producción. El primero tiene que ver con la forma en que interpretamos lo que oímos (o leemos; dejaré de lado este asunto obviamente secundario). El problema de la producción, que es considerablemente más confuso, tiene que ver con lo que decimos y con el por qué lo decimos. Podríamos llamar a este último problema «el problema de Descartes». Aquí reside precisamente la dificultad de dar cuenta de lo que podríamos llamar «el aspecto creativo del uso del lenguaje». Descartes y sus discípulos observaron que el uso normal del lenguaje es constantemente innovador, ilimitado, libre, al parecer, del control de estímulos externos o estados de ánimo internos, coherente y apropiado a las situaciones; evoca pensamientos en el oyente que él o ella podrían haber expresado de manera parecida en las mismas situaciones. Así, en el habla normal, uno no repite meramente lo que ha oído, sino que produce formas lingüísticas nuevas —a menudo nuevas en la experiencia de uno o incluso en la historia de la lengua— y no hay límites para dicha innovación. Además, tal discurso no constituye una serie de balbuceos al azar, sino que se adecúa a la situación que lo evoca, si bien no lo causa, distinción crucial aunque oscura. El uso normal de la lengua es, por tanto, libre o indeterminado, pero no obstante, apropiado a las situaciones, y así lo reconocen los otros participantes en la situación del discurso, que pudieron haber reaccionado de maneras similares y cuyos pensamientos, suscitados

por el discurso, corresponden a los del orador. Para los cartesianos, el aspecto creativo del uso del lenguaje suministraba la mejor prueba de que cualquier otro organismo que se pareciera a nosotros tiene una mente como la nuestra.

El aspecto creativo del uso del lenguaje también fue usado como un argumento central para establecer la conclusión, central al pensamiento cartesiano, de que los humanos son fundamentalmente diferentes de cualquier otra cosa del mundo físico. Los demás organismos son máquinas. Cuando se ordenan sus partes en una cierta configuración, y se las coloca en un cierto medio externo, lo que hacen está totalmente determinado (o, quizás, es aleatorio). Pero los seres humanos en estas condiciones no están «obligados» a actuar de determinada manera sino solamente «incitados e inclinados» a hacerlo, tal como se dice en una destacada presentación del pensamiento cartesiano. Su comportamiento puede ser predecible, en el sentido de que se inclinarían a hacer aquello a lo cual se sintieran incitados e inclinados, pero serían sin embargo libres, y de esta forma únicos en el mundo físico, en cuanto que no necesitan hacer lo que están incitados e inclinados a hacer. Si, por ejemplo, sacara yo una ametralladora, les apuntara con aire amenazador y les mandara gritar «Heil Hitler», tal vez todos aquí me siguieran si tuvieran razones para pensar que yo era un maniático homicida, pero tendrían la opción de no hacerlo, incluso si no ejercieran tal opción. La situación no está lejos de darse en la realidad; bajo la ocupación nazi, por ejemplo, hubo mucha gente —en algunos países, la gran mayoría— que llegó a colaborar activa o pasivamente, pero hubo algunos que se resistieron a hacerlo. Una máquina, por el contrario, funciona de acuerdo con la configuración interna que tiene y el medio ambiente externo, sin ninguna opción. El aspecto creativo del uso del lenguaje a menudo se presentaba como el ejemplo más notable de este aspecto fundamental de la naturaleza humana.

La cuarta pregunta de (1) es relativamente nueva, en realidad, está todavía en el horizonte. Las preguntas (i), (ii) y (iii) caben en el dominio de la lingüística y la psicología, dos campos que preferiría no distinguir, considerando a la lingüística (o, más exactamente, a las áreas de la lingüística de las que aquí me ocuparé) sólo como a esa parte de la psicología que trata de los aspectos particulares de la disciplina esbozados en (1). Déjenme también subrayar de nuevo que yo incluiría amplias áreas de la filosofía bajo el mismo epígrafe, siguiendo la práctica tradicional, y

no la moderna. En la medida en que el lingüista puede proporcionar respuestas a las preguntas (i)-(iii) de (1), el científico del cerebro puede empezar a explorar los mecanismos físicos que muestran las propiedades puestas de manifiesto en la teoría abstracta del lingüista. Pero, si no hay respuestas a las preguntas (i)-(iii), los científicos del cerebro no saben lo que están buscando; su investigación es, en ese aspecto, ciega.

Esto es sabido de sobra en las ciencias físicas. Así, la química del siglo XIX se ocupaba de las propiedades de los elementos químicos y proporcionaba modelos de compuestos (por ejemplo, el anillo del benceno). Desarrolló nociones como las de valencia y molécula y el sistema periódico de los elementos. Todo ello tenía lugar a un nivel que era sumamente abstracto. No se sabía cómo podía relacionarse con mecanismos físicos más fundamentales, y hubo, de hecho, muchos debates sobre si esas nociones tenían alguna «realidad física» o eran tan sólo mitos útiles elaborados para ayudar a organizar la experiencia. Esta investigación abstracta le planteaba los problemas al físico: se trataba de descubrir mecanismos físicos que mostraran dichas propiedades. El enorme éxito de la física del siglo XX ha dado a esos problemas soluciones cada vez más elaboradas y convincentes, en una búsqueda que, para algunos, puede estar acercándose a una especie de «respuesta completa y última».

Se puede concebir el estudio de la mente/cerebro hoy en día en casi los mismos términos. Cuando hablamos de la mente, hablamos a cierto nivel de abstracción, de mecanismos físicos del cerebro aún desconocidos; de igual manera que los que hablaban de la valencia del oxígeno o del anillo de benceno estaban hablando, a cierto nivel de abstracción, de mecanismos físicos entonces desconocidos. De la misma manera en que los descubrimientos del químico preparan la escena para una investigación de los mecanismos de trasfondo más profunda, ahora los descubrimientos del lingüista-psicólogo preparan la escena para una investigación de los mecanismos del cerebro más amplia, investigación forzada a proseguir a ciegas, sin saber qué es lo que se busca, mientras falsea los conocimientos precisos expresados a un nivel abstracto.

Podemos preguntarnos si las construcciones del lingüista son correctas, o si deben ser modificadas o remplazadas. Pero tiene poco sentido preguntarse por la «realidad» de esas construcciones —su «realidad psicológica», por emplear el término corriente, aunque es sumamente engañoso—, como también lo tiene pregun-

tarse por la «realidad física» de las construcciones del químico, aunque siempre se puede poner en duda su exactitud. A cada paso de la investigación tratamos de construir teorías que nos permiten penetrar más en la naturaleza del mundo, fijando la atención en los fenómenos del globo que proporcionan evidencia esclarecedora de cara a estos esfuerzos teóricos. En el estudio del lenguaje procedemos en abstracto, al nivel de la mente, y también esperamos ganar terreno en la comprensión de cómo las entidades construidas a este nivel de abstracción, sus propiedades y los principios que las gobiernan, pueden explicarse en términos de propiedades del cerebro. Si las ciencias del cerebro logran descubrir estas propiedades, nosotros no dejaremos de hablar del lenguaje en términos de palabras, frases, nombres y verbos, y otros conceptos abstractos de la lingüística, de manera paralela a como el químico ahora no se abstiene de hablar de valencias, elementos, anillos de benceno y cosas parecidas. Estos pueden muy bien continuar siendo los conceptos apropiados para la explicación y predicción, reforzados ahora por un entendimiento de la relación que existe entre éstas y entidades más fundamentales a no ser que la investigación ulterior indique que deben sustituirse por otras concepciones abstractas, conceptos más adecuados a la tarea de explicación y predicción.

Obsérvese que no hay nada místico en el estudio de la mente, tomado como estudio de las propiedades abstractas de los mecanismos cerebrales. El mentalismo contemporáneo, así concebido, es un paso hacia la asimilación de la psicología y la lingüística a las ciencias físicas. Quiero luego volver a éste tema, que, pienso, a menudo no se entiende bien desde las ciencias sociales y la filosofía, incluyendo también a las de tradición marxista.

Las preguntas de (1) suministran el marco esencial que nos permitirá una investigación más amplia. No tendré nada que decir acerca de (iv), ya que se sabe muy poco al respecto. Además me referiré a la pregunta (iii) sólo en parte; en su aspecto de producción, por lo menos, esta pregunta (iii) parece suscitar problemas relativamente sui generis, a los que más tarde volveré, pero sin proponer nada de sustancia. Con respecto a las preguntas (i) y (ii), y al aspecto de percepción de la (iii), hay mucho que decir. Ahí sí ha habido avances de consideración.

A menudo se identifican las preguntas (i) y (iii) —qué es lo que constituye el conocimiento del lenguaje y cómo se emplea este conocimiento—. Así, se sostiene con frecuencia que hablar y entender una lengua es tener una destreza práctica, como la de

manejar una bicicleta o jugar al ajedrez. Todavía más, tener conocimiento, según este punto de vista, consiste en tener ciertas destrezas y pericias. A menudo se alega que las destrezas y las pericias se reducen a hábitos y disposiciones, de manera que la lengua es un sistema de hábitos, o un sistema de disposiciones para comportarse de cierta manera bajo ciertas condiciones. El problema del aspecto creativo del uso del lenguaje, si es que se observa en absoluto (lo cual rara vez ha ocurrido hasta hace muy poco, desde hace más de un siglo), se explica en términos de «analogías»: los hablantes producen formas nuevas «por analogía» con las que han escuchado, y comprenden nuevas formas de la misma manera. Siguiendo esta línea de pensamiento, evitamos el miedo al «mentalismo», a algo oculto. Exorcizamos, se alega, el «fantasma de la máquina» cartesiano.

Estos escrúpulos son erróneos, como ya he mencionado, y además reflejan, según creo, un serio malentendido acerca del mentalismo tradicional, asunto al que voy a volver en mi última conferencia. Pero la idea de que el conocimiento es una destreza tampoco se puede sostener. Con simples consideraciones podemos demostrar que este concepto no puede ser correcto.

Tomemos dos individuos que tengan exactamente el mismo conocimiento del español: la pronunciación, cómo entienden el significado de las palabras, la comprensión de la estructura de la oración, etc., todo es idéntico. Sin embargo, estos dos individuos pueden diferir —y característicamente diferirán mucho— en su capacidad de usar la lengua. El uno puede que sea un gran poeta, y el segundo puede usar una lengua perfectamente pedestre y expresarse en clichés. Por sus características, dos individuos que comparten el mismo conocimiento de un mismo idioma se inclinarán a decir cosas muy diferentes en ocasiones dadas. De aquí que sea difícil comprender cómo se puede identificar el conocimiento con la destreza y aún menos con la disposición al comportamiento.

Además, la destreza puede mejorar sin que se altere el conocimiento. Una persona puede tomar un curso de oratoria, o de composición, y mejorar su habilidad en el uso de la lengua, pero sin ganar ningún conocimiento nuevo sobre ésta: la persona tiene el mismo conocimiento de las palabras, de las construcciones, de las reglas, etc., que antes. La capacidad de usar el lenguaje de este individuo ha mejorado, pero no su conocimiento. Asimismo la destreza puede quedar dañada o incluso desaparecer, sin pérdida del conocimiento. Supongamos que Juan, un hispanohablante,

sufre de afasia después de una grave herida en la cabeza, y pierde toda la capacidad de hablar y entender. ¿Ha perdido Juan su conocimiento del español? No necesariamente, tal como podemos descubrir si Juan recupera la capacidad de hablar y entender a medida que los efectos del daño retrocedan. Por supuesto, Juan recupera la capacidad de hablar y entender *español*, no japonés, y lo hace incluso sin tener instrucción ni experiencia específica de su lengua. Si su lengua nativa hubiese sido, el japonés, habría recobrado la habilidad de hablar y entender *japonés* y no español, igualmente sin instrucción ni experiencia. Si Juan hubiese perdido el conocimiento del español cuando perdió la capacidad de hablar y entender español, la recuperación de ésta habría sido un milagro. ¿Por qué llegó Juan a hablar español y no japonés? ¿Cómo desarrolló esta capacidad sin instrucción ni experiencia, cosa que ningún niño puede hacer? Obviamente algo quedaba en él en el tiempo en que perdió la capacidad de hablar y entender. Lo que quedó en él no fue la capacidad, porque eso sí se perdió. Lo que quedó fue un sistema de conocimiento, un sistema cognitivo de la mente/cerebro. Evidentemente, la posesión de este conocimiento no puede identificarse con la capacidad de hablar y entender, o con un sistema de disposiciones, pericias o hábitos. No podemos exorcizar el «fantasma en la máquina» limitando el conocimiento a capacidad, conducta y disposiciones.

Consideraciones similares nos indican que no podemos limitar el conocimiento de saber manejar una bicicleta o jugar al ajedrez, etc., a sistemas de capacidades y disposiciones. Supongamos que Juan sabe manejar una bicicleta, entonces se daña el cerebro y esto le causa la pérdida total de dicha destreza (en tanto que sus otras capacidades físicas quedan totalmente intactas), y después recobra esta habilidad a medida que retroceden los efectos del daño. De nuevo, algo permaneció que no fue afectado por el daño que le ocasionó una pérdida temporal de la capacidad. Lo que permaneció intacto fue el sistema cognitivo que constituye el saber manejar una bicicleta; esto no es solamente un asunto de capacidad, disposición, hábito o pericia.

Para evitar estas conclusiones, los filósofos que se empeñan en identificar el conocimiento y la destreza se han visto obligados a concluir que Juan, quien perdió la capacidad de hablar y entender el español después de dañarse el cerebro, en realidad la retuvo aunque perdió la capacidad de ejercerla (el filósofo Anthony Kenny, de Oxford, por ejemplo). Tenemos ahora dos conceptos de

capacidad, uno que alude a la que se retuvo y el otro a la que se perdió. Ambos conceptos, sin embargo, son bastante distintos. Es el segundo el que corresponde a la capacidad en el sentido del uso normal, mientras que el primero es sólo un concepto recién inventado, concebido para abarcar todas las propiedades del conocimiento. Nada tiene de sorprendente que podamos ahora concluir que el conocimiento es capacidad, en este nuevo sentido inventado de «capacidad», que no tiene mucha relación con su sentido normal. Evidentemente nada se logra con estas maniobras verbales. Más bien debemos concluir que la intención de explicar el conocimiento en términos de capacidad (disposición, destreza, etc.) es erróneo de raíz. Este es uno de los muchos aspectos en que el planteamiento de la concepción del conocimiento que gran parte de la filosofía contemporánea ha desarrollado, me parece bastante erróneo.

Otras consideraciones llevan a la misma conclusión. Así, Juan sabe que el sintagma *el libro* se refiere a un libro, y no a una mesa. Esto no es un fallo de capacidad por su parte. No es porque sea demasiado débil o porque le falte destreza por lo que *el libro* no se refiere a mesas para Juan. Se trata más bien de que esta es una propiedad de cierto sistema de conocimiento que él posee. Hablar y entender el español es poseer dicho conocimiento.

Vayamos ahora a ejemplos más interesantes y difíciles que ilustran los mismos puntos y que nos llevarán a una comprensión más clara del problema de Platón y de la dificultad que conlleva. Examinemos las oraciones (2) y (3):

- (2) Juan arregla el carro
- (3) Juan afeita a Pedro

Estas oraciones ilustran cierto rasgo del español no compartido por lenguas parecidas como, por ejemplo, el italiano: en español, pero no en italiano, cuando el objeto del verbo es animado, como en (3), el objeto (aquí, Pedro) debe ir precedido de la preposición *a*.

Examinemos ahora otra construcción del español en la que pueden aparecer verbos tales como *arreglar* y *afeitar*, la construcción causativa, como en (4) y (5):

- (4) Juan hizo [arreglar el carro]
- (5) Juan hizo [afeitar a Pedro]

Los corchetes [,] separan un elemento de la cláusula que es el complemento del verbo *hacer*: significa que Juan ha hecho que ocurra cierto acontecimiento, el cual queda expresado por la proposición de dentro de los corchetes, señaladamente, que alguien arregle el carro (en (4)), o que alguien afeite a Pedro (en (5)). En (5), el objeto animado, *Pedro*, de nuevo requiere la preposición *a*.

En estos ejemplos, el sujeto de la cláusula complemento no está expresado y, por tanto, se interpreta como alguien no especificado. Pero puede estar expresado explícitamente, como en (6):

- (6) Juan hizo [arreglar el carro a María]

Supongamos ahora que intentamos construir una construcción análoga a la (6) pero usando el sintagma *afeitar a Pedro* en vez de *arreglar el carro*. Tenemos así la forma (7):

- (7) Juan hizo [afeitar a Pedro a María]

La oración (7), en cambio, no es tan aceptable como la correspondiente en italiano lo es. Esto es porque el español y otras lenguas similares se resisten a que haya dos Sintagmas Nominales precedidos de *a* en la misma oración. De hecho, la situación es un poco más complicada. En realidad, cuando uno de los sintagmas precedidos de *a* es un Sintagma Preposicional verdadero, la construcción entonces es aceptable, como en *Juan tiró a su amigo al agua*. Pero cuando la dos *a* están ahí por razones sintácticas y no tienen significación por sí mismas, la construcción no es perfecta. Pues bien, el objeto de «afeitar» en italiano no requiere la preposición *a*, de manera que la oración correspondiente a (7) en italiano es aceptable.

En estas oraciones, encontramos ejemplificadas reglas del lenguaje que varían en grado de generalidad. Al nivel más general, en italiano y en español se pueden formar construcciones causativas insertando una cláusula como complemento del verbo causativo; de hecho, ésta es una propiedad muy general del lenguaje, aunque la realización exacta de tales formas abstractas varía de lengua a lengua. A nivel más concreto, el español se diferencia del italiano en que un objeto animado ha de ir precedido de la preposición *a*, aunque ambas comparten el principio más general que excluye las *a* sucesivas, principio que tiene como consecuencia que (7) sea poco aceptable en español.

En resumen, tenemos: principios muy generales tales como el de formar construcciones causativas y otras construcciones subordinadas y el principio que excluye que haya más de un Sintagma Nominal precedido de *a*; reglas de nivel bajo que diferencian lenguas muy parecidas, como por ejemplo la regla que hace que se tenga que insertar *a* en español delante de un objeto animado. La interacción de tales reglas y principios determina la forma y la interpretación de las expresiones de la lengua.

Examinemos ahora estos hechos desde el punto de vista del niño que aprende español. Adviértase que cada uno de los ejemplos citados nos sitúa ante una manifestación concreta del problema de Platón. Tenemos que determinar cómo llega el niño a dominar las reglas y principios que constituyen el sistema en estado maduro del conocimiento del lenguaje. Este es un problema empírico. En principio, la fuente de tal conocimiento pudiera estar en el contexto ambiental en el que está el niño, o bien en los recursos biológicamente determinados de la mente/cerebro, específicamente, aquel componente de la mente/cerebro que podemos llamar «la facultad de lenguaje»; la interacción de estos factores proporciona el sistema de conocimiento que se va a usar al hablar y entender. En la medida en que el conocimiento esté basado en factores de contexto, debe de ocurrir que la mente/cerebro proporciona una manera de identificar y sacar la información relevante a través de mecanismos de algún tipo que formen parte de los recursos determinados biológicamente. Tales mecanismos pudieran ser específicos a la facultad de lenguaje, o pudieran ser más generalmente «mecanismos de aprendizaje». De modo que, en principio, hay tres factores a considerar: los principios de la facultad de lenguaje determinados genéticamente, los mecanismos generales de aprendizaje determinados genéticamente, y la experiencia lingüística del niño que crece en una comunidad de habla. El problema consiste en separar e identificar estos factores. De ellos, estamos seguros de la existencia del tercero (a causa, simplemente, de que existen diferentes lenguas), y tenemos pruebas serias de la existencia del primero (los principios de la facultad de lenguaje). En cuanto a los mecanismos generales de aprendizaje, la cuestión está menos clara, en contra de lo que generalmente se da por sentado.

En relación a los ejemplos que acabamos de discutir, podemos empezar haciendo alguna que otra especulación plausible. Una regla de nivel bajo como la de la inserción de *a* delante de los objetos animados es una propiedad idiosincrásica del español, que

el niño que adquiere el español ha de aprender; así, el contexto lingüístico habrá de desempeñar, algún papel en este caso, en interacción bien con los principios de la facultad de lenguaje o bien con los mecanismos generales del aprendizaje (si tales mecanismos existen). Pero el niño que habla español no tiene que aprender que (7) es una oración inaceptable; este hecho se sigue del principio general que prohíbe que haya más de un Sintagma Nominal precedido de *a*. Dicho principio pudiera ser un elemento de la facultad misma del lenguaje. Con respecto a la propiedad de la cláusula incrustada, por lo menos algún rasgo de la misma está determinado por el contexto lingüístico, dado que las lenguas difieren en lo que hace a este punto, como hemos visto. Para introducir terminología que usaremos después, la propiedad de la cláusula incrustada va asociada a un parámetro; esta parametrizada. Este parámetro puede tener uno u otro valor, aunque la forma general del principio no varía aparte de esta valoración paramétrica. El valor del parámetro debe determinarse a partir de la experiencia. Una vez que se aprende el valor, por principios generales del lenguaje se sigue una variedad de hechos, como los fenómenos que hemos ilustrado.

Pasando a principios todavía más generales, es razonable especular que la posibilidad de formar construcciones complejas con un complemento oracional incrustado no implica aprendizaje alguno. Más bien, esta posibilidad vendría dada como principio de la facultad de lenguaje, aunque las realizaciones de tales construcciones abstractas diferirán según el léxico y las demás propiedades específicas de las distintas lenguas.

Volviendo al problema de Platón a la luz de estas observaciones, el problema se resuelve en términos de ciertas propiedades de la mente/cerebro y ciertos rasgos del contexto lingüístico. Las propiedades de la mente/cerebro incluyen varios principios de la facultad de lenguaje/la disponibilidad de las construcciones complejas con un complemento oracional incrustado/la propiedad de la incrustación de la oración con el correspondiente parámetro abierto/quiza la barrera contra las @ sucesivas. El contexto lingüístico puede ser lo suficientemente rico como para determinar el valor del parámetro asociado con la propiedad de la incrustación de la oración y determinar que los objetos animados requieren que se inserte la @ del español. Puede que estén o no implicados en estos procesos mecanismos de aprendizaje. La interacción de estos factores produce un sistema de conocimiento que está representado en la mente/cerebro en tanto que estado de la facultad de lenguaje que ha alcanzado su maduración. Gracias a este sistema de conocimiento podemos interpretar las

expresiones lingüísticas, incluyendo las nuevas que el niño no ha oído nunca. Ni que decir tiene que este esbozo sólo toca unos cuantos elementos de todo lo que esto implica, si bien ilustra el carácter general de los mismo. Este es el camino que hemos de seguir si esperamos resolver el problema de Platón.

Consideramos ahora nuevas complicaciones. En lugar de *a Pedro* en (3), podríamos tener un elemento reflexivo, que se refiera a Juan. El español permite dos posibilidades en la elección del reflexivo: *se* o *si mismo*. Aquí nos limitaremos a considerar la primera de ellas. Reemplazando *Pedro* por *se*, derivamos (8):

(8) Juan afeita a se

Pero (8) no es una oración válida. En realidad, el elemento *se* es lo que se llama técnicamente «clítico», una forma que no puede aparecer sola, sino que tiene que unirse a un verbo. Hay una regla del español, entonces, que mueve *se* desde la posición normal de objeto directo de *afeitar*, dando en este caso (9):

(9) Juan se afeita

Dado que *se* es un clítico que no puede permanecer solo, tiene que unirse a un verbo. Aquí hay dos posibilidades teóricas: o bien el clítico se une a *afeitar* produciendo (10i), o a *hizo*, produciendo (10ii), donde el clítico precede al verbo en la forma simple de (9):

(10) (i) Juan hizo [afeitarse]
(ii) Juan se hizo [afeitar].

La segunda forma, (10ii), es la normal en todos los dialectos del español (y en otras lenguas afines como, por ejemplo, en italiano). La situación en (10i) es más compleja. Esta construcción no parece ser aceptable en el español de Latinoamérica, ni en muchas partes de la Península Ibérica. Sin embargo, la construcción parece que es aceptable en algunas variantes del español peninsular. Aquí tenemos de nuevo otro rasgo que no es una propiedad general de la lengua, sino más bien una propiedad idiosincrásica de lenguas particulares, que debe ser aprendida: la regla que junta un clítico a un verbo tiene un parámetro, que admite dos valores, distinguiendo (10i) de (10ii); o —más probablemente— esta distinción se sigue en otras propiedades de las lenguas en cuestión, por lo menos en parte

aprendidas. En el caso de (ii), está claro que el reflexivo *se* refiere a Juan. En el caso de (i), de nuevo, la situación es un poco más complicada. Dejaré de lado este caso por el momento, concentrándose ahora en (10ii), repetida aquí como (11):

(11) Juan se hizo [afeitar].

En la oración (11), el complemento subordinado del verbo causativo no tiene sujeto, como en (4) y (5). Pero como hemos visto, el sujeto del complemento puede aparecer de manera explícita, como en el caso del sintagma que lleva *a*. Si el sujeto del complemento es, digamos, *los muchachos*, entonces esperaríamos encontrar la oración (12):

(12) Juan se hizo [afeitar a los muchachos]

Pero ahora surge un problema. Mientras que (11) es aceptable, el añadirle *a los muchachos* produce una forma que no tiene interpretación: (12) no es una oración normal que diga que Juan hizo que los muchachos afeitaran a Juan; análoga a (11), que significa que Juan hizo a alguien cuya identidad no se especifica, que afeitara a Juan. La analogía, de alguna manera, se rompe. En este caso, no podemos apelar a la imposibilidad de tener sintagmas con *a* repetidos para explicar por qué (12) no es aceptable, puesto que no hay sintagmas con *a* repetidos. Algún otro principio debe operar aquí. Y, en efecto, encontramos que en italiano la oración correspondiente a (12) también es inaceptable, a consecuencia de este otro principio.

Vemos, pues, que el añadir a la oración causativa con el reflexivo *a los muchachos* altera de manera esencial la oración, destruyendo analogías que son naturales. Lo mismo ocurre si añadimos *a quién* al principio de esta construcción. Al añadir este sintagma a (11), derivamos (13), con un cambio en el orden de las palabras inducido por el sintagma interrogativo *a quién*:

(13) ¿A quién se hizo Juan [afeitar]?

La oración es de nuevo completamente inaceptable tanto en español como en italiano, exactamente como la (12): no significa «¿a quién hizo Juan afeitarse (Juan)?», tal como esperaríamos a partir de las formas análogas.

Esos ejemplos de nuevo dan lugar al problema de Platón, ahora de manera aún más acuciante y seria: ¿cómo sabe el niño que aprende español e italiano hechos tales como estos? Estos ejemplos también revelan una vez más la imposibilidad de la tarea de tratar de dar cuenta del conocimiento en términos de destreza, o de dar cuenta del uso del lenguaje en términos de analogía.

Los hechos que acabamos de revisar forman parte del conocimiento que tienen los hablantes del español. La cuestión, entonces, es cómo los hablantes de español llegan a conocer estos hechos. Está claro que esto no ocurre como resultado de un proceso específico de entrenamiento o instrucción; nada de esto tiene lugar en el curso del aprendizaje normal de la lengua. Ni tampoco es que el niño produzca o interprete erróneamente las oraciones (12) o (13) «por analogía» con (11) y (6), dando lugar a que los padres u otro maestro le corrija este error; es muy poco probable que haya nadie que pase por semejante experiencia y, con toda seguridad, no todos los que conocen estos hechos han pasado por semejante proceso. Además, cualquiera que sea el conocimiento que resulte, no se puede identificar con ningún tipo de capacidad o pericia. De igual manera que los hablantes de español no interpretan *el libro* como refiriéndose a mesas debido a alguna clase de carencia de pericia o habilidad, así también no interpretan *Juan se hizo afeitar a los muchachos* (con un sintagma sujeto que lleva *a* en la oración subordinada) o *¿a quién se hizo Juan afeitar?* «por analogía» con *Juan se hizo afeitar* porque les falte pericia o habilidad, la cual podrían conseguir superar con más entrenamiento o práctica. Lo que ocurre más bien es que el sistema de conocimiento que se ha desarrollado en la mente/cerebro del hablante del español simplemente no asigna interpretación alguna a estas oraciones.

Quizás el hablante del español, si se ve obligado a asignar una interpretación a estas oraciones lo haga, posiblemente por analogía con *Juan se hizo afeitar*. Éste sería un caso genuino del uso de la analogía; el uso normal de la lengua, sin embargo, no lo es.

Volvamos ahora al ejemplo (10i), repetido aquí, en el que el clítico *se* aparece unido al verbo *afeitar*:

(14) Juan hizo [afeitarse].

En los dialectos del español que aceptan esta construcción, se puede entenderse (posiblemente con algún tipo de dificultad) como refiriéndose al sujeto no expresado de *afeitar*, una persona *x* no

especificada, de manera que la oración pudiera significar que Juan hizo a *x* afeitar a *x*, quienquiera que pueda ser *x*. Supongamos, sin embargo, que fuéramos a añadir a (14) *por el barbero*, produciendo (15):

(15) Juan hizo [afeitarse por el barbero]

Aquí *se* refiere a Juan, de modo que la oración significa que Juan ha hecho que el barbero afeite a Juan. En cuanto a la elección de (15) o de la forma alternativa de (16), esta última parece ser la forma común:

(16) Juan se hizo [afeitar por el barbero]

Para resumir, en lo que hace al causativo con un reflexivo en los dialectos que estamos considerando, tenemos las formas (17i, ii, iii), donde *se* refiere a Juan, y (17iv), donde el clítico reflexivo refiere a alguna persona no especificada, con variación dialectal en el caso de (iii) y (iv):

- (17) (i) Juan se hizo [afeitar por el barbero]
- (ii) Juan se hizo [afeitar]
- (iii) Juan hizo [afeitarse por el barbero]
- (iv) Juan hizo [afeitarse]

Supongamos ahora que le añadimos a (14) *a los muchachos*, derivando (18):

(18) Juan hizo [afeitarse a los muchachos]

Aquí el significado está claro, para los que aceptan la construcción: significa que Juan hizo que cada uno de los muchachos se afeitara a sí mismo; *se* refiere a los muchachos, no a Juan. De modo que (18) no se interpreta por analogía con (19) (15), en donde *se* refiere a Juan:

(19) Juan hizo [afeitarse por el barbero]

Supongamos que añadimos a (14) *a quien*, produciendo (20):

(20) ¿A quién hizo Juan [afeitarse]?

Como en (18), aquí se tampoco refiere a Juan por analogía con (19); la oración (20) no hace la pregunta de quién es la persona a la que Juan hizo que afeitara a Juan. Se pregunta quién es la persona a la que Juan hizo que se afeitara esa persona. La respuesta podría ser *a Pedro*, con el significado de «Juan hizo que Pedro, no Juan, se afeitara».

De nuevo, los hablantes de estos dialectos del español (esencialmente, lenguas distintas pero muy parecidas entre sí) conocen estos hechos sin instrucción ni experiencia. En la medida en que los dialectos difieran, deberá haber posibilidades de variación permitidas por la herencia biológica una vez fijada, posibilidades que resuelve la experiencia; lo mismo cabe decir de las distintas lenguas en general. Pero mucho de todo esto es constante, y se determina con bastante independencia de la experiencia. El concepto de analogía parece ser un concepto sin utilidad, al que se invoca como expresión de ignorancia en lo que respecta a cuáles sean de verdad los principios y los procesos operativos. Volveremos a la cuestión de los principios que operan en estos casos más complejos. Por el momento, basta reconocer que en casos como éste surge un problema serio y más bien misterioso, puesto que, evidentemente, los hablantes del español tienen un rico sistema de conocimiento, con complejas consecuencias, un sistema que va más allá de cualquier instrucción o experiencia más generalmente.

Concluimos, de nuevo, que se desarrolla en la mente/cerebro un sistema de conocimiento, dando lugar al problema de Platón, ilustrado aquí con oraciones bastante simples y cortas; el problema, ya suficientemente difícil, se hace rápidamente mucho más serio cuando nos fijamos en casos menos simples. Vemos también que el conocimiento no es capacidad, que no se puede explicar en términos de destrezas, hábitos o disposiciones, y que el problema de Descartes, u otros problemas que tienen que ver con el uso de la lengua, no se aclaran recurriendo al vago concepto de «analogía».

Hay que subrayar, una vez más, que los habitantes del español conocen los hechos que acabamos de revisar sin instrucción. Los niños no reciben instrucción relevante ni tienen experiencia sobre estas cosas, ni se les corrige típicamente (o nunca) porque hayan cometido errores en casos tales como estos; no interpretan, por ejemplo, *Juan se hizo afeitar a los muchachos* o *¿a quién se hizo Juan afeitar?* por analogía con *Juan se hizo afeitar* y entonces oyen a sus padres o maestros decir que por alguna razón las oraciones resultan mal formadas cuando se les añade *a los muchachos* o *a*

quién. Ni los libros de gramática, ni los manuales de enseñanza de español para extranjeros hablan siquiera de ejemplos de este tipo. No podemos dar por sentado que el niño rechaza las oraciones con *a los muchachos* o *a quién* porque no las ha oído; el discurso normal consiste regularmente en enunciados nuevos, y de hecho, la gente no suele tener la menor idea de si ha oído o no una determinada oración antes. Ni que decir tiene que pocos lectores (o ninguno) se han tropezado antes con la oración que están ahora leyendo, y si alguno por casualidad la ha visto o escuchado, no le sería posible recordar semejante hecho. No hay pues razón alguna en base a estas cuestiones por la que el niño que aprende español tenga que interpretar las oraciones con *a los muchachos* o *a quién* «por analogía» con otras más sencillas.

Los hechos que hemos revisado son simplemente parte del conocimiento que crece en la mente/cerebro del niño que está expuesto al uso del español. Se los conoce porque esa es la forma en que funciona la mente humana. Las propiedades de estas expresiones reflejan principios de operación mental que forman parte de la facultad de lenguaje humano. No hay ninguna otra razón para que los hechos sean como son.

Los casos con los que hemos ilustrado el problema de Platón son sencillos, pero están sacados del área más rica y compleja de la estructura de la lengua: las construcciones y principios que juegan un papel en la determinación de la forma y la interpretación de las oraciones. Pero los problemas surgen también en otras partes, y no son menos serios.

Tomemos la cuestión de la estructura del sonido. Aquí también la persona que ha adquirido conocimiento de una lengua tiene un conocimiento bastante específico de hechos que trascienden su experiencia, por ejemplo, de cuáles de las formas que no existen son palabras posibles y cuáles no. Consideramos las formas (21):

- (21) (i) *strid*
(ii) *bnid*

Los hablantes del inglés no han oído ninguna de estas formas, pero saben que la palabra *strid* es posible, quizás el nombre de alguna fruta exótica que no hayan visto antes, pero *bnid*, aunque se puede pronunciar, no es una palabra posible en su lengua. Los hablantes del árabe, sin embargo, saben que la palabra *bnid* es posible, pero no *strid*, mientras que los hablantes del español

saben que ni (i), ni (ii) son posibles en su lengua. Estos hechos pueden explicarse en términos de reglas de la estructura del sonido, que el que aprende la lengua llega a conocer en el curso de su adquisición.

La adquisición de las reglas de la estructura del sonido depende, a su vez, de principios fijos que gobiernan los sistemas de sonidos posibles de las lenguas humanas, los elementos en virtud de los cuales están constituidos, y las posibles combinaciones y modificaciones que pueden sufrir en los distintos contextos. Estos principios son comunes al inglés, al árabe, al español y a las demás lenguas humanas, y son empleados inconscientemente por una persona que está en el proceso de adquirir cualquiera de esas lenguas. Los principios, repito, no son necesariamente lógicos; podríamos fácilmente construir sistemas que los violaran, pero estos no serían lenguas humanas. Podrían quizás aprenderse, pero por medio de otras facultades de la mente, es decir, no por la facultad de lenguaje. Podría ser necesario un arduo curso de instrucción explícita o de entrenamiento para enseñarlos, o tendrían que ser descubiertos como descubrimos los principios de la química o la física; o como descubrimos los principios del lenguaje humano cuando investigamos la cuestión como científicos, intentando desarrollar el conocimiento consciente y tratando de entender los hechos del mundo, y no como el que aprende una lengua, que hace uso de los principios incorporados en su mente/cerebro, pero sin darse cuenta de que los tiene, fuera de toda posibilidad de introspección.

Supongamos que pudiésemos alegar que el conocimiento de las palabras que son posibles se deriva «por analogía». Esta explicación carece de contenido a menos que se nos explique qué clase de noción es esta. Si intentáramos desarrollar un concepto de «analogía» que explique estos hechos, descubriríamos que estamos incorporando a esta noción las reglas y los principios de la estructura del sonido. No existe una noción general de «analogía» que se aplique a estos o a otros casos. Lo que ocurre es que el término se está empleando de manera muy engañosa, para referirse a las propiedades de ciertos subsistemas concretos de nuestro conocimiento, propiedades completamente distintas unas de otras en algunos casos.

La solución al problema de Platón ha de estar basada en la atribución de principios fijos de la facultad de lenguaje al organismo humano como parte de la herencia biológica. Estos principios

reflejan la forma en que funciona la mente, dentro de la facultad de lenguaje.

Una peculiaridad notable de la adquisición del lenguaje por parte del niño es el grado de precisión con el que imita el habla de sus modelos (miembros de la familia, otros niños, etc.). La precisión del detalle fonético va mucho más allá de lo que los adultos pueden percibir sin entrenamiento especial, y por tanto no puede ser que ésta sea el resultado de alguna forma de entrenamiento (lejos de eso, la adquisición del lenguaje generalmente sigue su curso, incluso sin que exista preocupación alguna por parte de los modelos, y probablemente se da con bastante independencia de dicha preocupación, si es que ésta se da, con excepciones maginales). El niño evidentemente está oyendo —no conscientemente, por supuesto— detalles de los matices fonéticos que va a incorporar como parte de su conocimiento lingüístico, pero, cuando sea adulto, ya no va a poder detectarlos.

Problemas similares surgen en el área de la adquisición del vocabulario, y la solución debe encontrarse según las mismas líneas: en la herencia biológica que constituye la facultad de lenguaje humano. Durante el período culminante del desarrollo del vocabulario, el niño llega a dominar las palabras a una velocidad asombrosa, quizá a razón de docena o más por día. Cualquiera que haya intentado definir una palabra con precisión sabe que éste es un asunto difícil, que pone en juego propiedades muy complejas. Las definiciones usuales de los diccionarios monolingües o bilingües ni siquiera se acercan a caracterizar el significado de la palabra, y no necesitan hacerlo, dado que el que hace el diccionario puede asumir que su usuario ya posee la capacidad lingüística incorporada a la facultad de lenguaje de la mente/cerebro. La velocidad y la precisión de la adquisición del vocabulario no deja alternativa verdadera alguna a la conclusión de que el niño, de alguna forma, dispone de conceptos previos a su experiencia de la lengua y está, básicamente, aprendiendo etiquetas para conceptos que son ya parte de su aparato conceptual. Esto explica por qué las definiciones del diccionario pueden bastar para su propósito, pese a que son muy imprecisas: una tosca aproximación es suficiente y los principios básicos del significado de las palabras (cualesquiera que sean) le son conocidos al que usa el diccionario y también al que aprende la lengua, independientemente de cualquier instrucción o experiencia.

Estos principios del significado de las palabras son bastante sutiles y sorprendentes. Tomamos una simple palabra como *libro*. Sin instrucción ni experiencia significativa alguna, cada hispanohablante sabe que esta palabra puede recibir una interpretación abstracta o concreta. En la oración (22) por ejemplo, la palabra se interpreta concretamente, refiriéndose a algún objeto físico específico, mientras que en la (23) se interpreta de manera abstracta, refiriéndose a alguna entidad abstracta que puede tener una amplia gama de realizaciones físicas (aunque no sin límites):

- (22) el libro pesa dos kilos
(23) Juan escribió un libro

Además, se puede emplear la palabra con ambos significados simultáneamente, como en la oración (24):

- (24) Juan escribió un libro de política que pesa dos kilos

Aquí la frase *libro de política* se emplea en sentido abstracto como el objeto del verbo *escribir* en la oración principal, pero en sentido concreto como sujeto del verbo *pesar* en la oración subordinada. La oración tiene más o menos el significado de la unión de las dos oraciones de (25):

- (25) Juan escribió un libro de política; el libro pesa dos kilos

El sentido abstracto de *un libro de política* en la oración principal se ve más claro en una oración como (26):

- (26) Juan escribió un libro de política, que pesa dos kilos en tela y un kilo en rústica.

Aquí *un libro de política* refiere a una entidad abstracta, que puede darse de formas diferentes.

Naturalmente, la situación es bastante distinta en otros casos en que una palabra tiene dos significados. Tomemos la palabra *gata* del español coloquial. Se puede referir a un felino hembra o a un instrumento que sirve para levantar un auto (*gato* en otros dialectos). Pero la oración (27) no tiene el sentido de la (28), análoga a la (25):

- (27) Juan tiene una gata que puede levantar el carro
(28) Juan tiene una gata; la gata puede levantar el carro

La relación que hay entre la palabra en la oración principal y su duplicado no expresado en la oración subordinada en (27) no es suficiente para producir la interpretación de (28), aunque baste la similitud para (24) y (26).

Tales fenómenos son obvios para los hablantes de cualquier lengua. Los hechos se conocen sin experiencia relevante y no es preciso enseñárselos a una persona que esté aprendiendo el español como segunda lengua. Poner de manifiesto qué es lo que exactamente conlleva esto, y la amplitud con que se aplican los principios relevantes, no es un asunto fácil; en realidad nunca se ha llevado a cabo, salvo de pasada y sin precisión. Evidentemente, los hechos se llegan a conocer en base a una herencia biológica que es anterior a cualquier experiencia, la cual desempeña un papel cuando se determina el significado de las palabras con gran precisión y ciertamente no de forma que sea lógicamente necesaria. Podíamos pensar en una posible lengua que funcionara de manera bastante diferente, pero ésta no sería una lengua humana, y los humanos tendrían mucha dificultad para aprenderla, si es que conseguían hacerlo.

Lo mismo ocurre con los conceptos más simples —por ejemplo, el concepto de algo nombrable, que resulta ser enormemente complicado, y que incluye incluso la sofisticada idea de agente humano, según se ve al investigarla de cerca—. Asimismo el concepto de persona, uno de los conceptos más primarios, al alcance de un niño, es extremadamente complejo y ha sido tema de sutil indagación filosófica durante muchos siglos. Ciertamente nada de eso se aprende por medio de la experiencia. En realidad, para explorar los límites de los conceptos que poseemos y usamos sin pensar y sin tener conciencia de ellos, es necesario construir ejemplos inventados, lo cual no es tarea fácil.

Los conceptos de que disponemos, independientemente de la experiencia, que se asocian con las palabras (o que se rotulan en éstas) en una lengua humana no constituyen una mera lista. Más bien, como los sonidos de la lengua, entran en estructuras sistemáticas basadas en ciertas nociones elementales y reiteradas y en principios de combinación. Ideas tales como las de acción, agente de una acción, meta, intención y otras, inciden en los conceptos del pensamiento y el lenguaje de formas complejas. Consideremos

las palabras *seguir* y *perseguir*. La última implica intención humana. Perseguir a alguien no es solamente seguirlo; en realidad, uno puede perseguir a alguien sin seguir exactamente sus huellas y uno puede seguir las huellas de alguien, precisamente a una distancia fija de él, sin perseguirlo (accidentalmente, por ejemplo). Sin embargo, perseguir a alguien es seguirlo (en un sentido más bien amplio) con una cierta intención: la intención de seguirle la pista y quizás (pero no necesariamente) de atraparlo. De manera parecida, la palabra *persuadir* implica la noción de causar, así como también la noción de intención o decisión (entre otros usos). Persuadir a Juan de que vaya a la universidad es causar que Juan decida o tenga la intención de ir a la universidad; si Juan en ningún momento decide ir, o tiene la intención de ir, a la universidad, no lo he persuadido de que vaya a la universidad, pese a lo mucho que pueda haberlo intentado. La situación, de hecho, es un poco más compleja. Puedo hacer que Juan decida ir a la universidad por la fuerza, o mediante amenazas, pero sin haberlo persuadido de ir, estrictamente hablando. Alguien que no sepa nada de español conoce estas propiedades de la palabra *persuadir*, y lo mismo ocurre, en esencia, con el niño que aprende español. El niño debe tener suficiente información para determinar que la forma *persuadir* es la que corresponde al concepto preexistente, pero no necesita descubrir los límites precisos y los laberintos de este concepto, que ya están a su disposición antes de su experiencia con la lengua.

El niño se acerca a la lengua con un entendimiento intuitivo de conceptos tales como objeto físico, intención humana, causar, meta, etc. Estos constituyen un marco para el pensamiento y el lenguaje y son comunes a las lenguas del mundo, pese a que incluso lenguas tan parecidas en carácter y en el trasfondo cultural de su empleo como el inglés y el español pueden diferir de alguna manera en los medios de expresión empleados, tal como descubre rápidamente el que habla una de estas lenguas mientras trata de aprender la otra. Por ejemplo, la palabra inglesa correspondiente a la española *persuadir* es *persuade*, un causativo en uno de sus sentidos, que se basa en el concepto expresado en inglés por la sola palabra *intend*; en cambio, en español, el concepto está expresado por la frase *tener intención*. Sin embargo, aunque las palabras puedan no coincidir exactamente al pasar de una lengua a otra, el marco conceptual en el cual encuentran su sitio es una propiedad humana común. El grado en que puede ser modificado por la experiencia y los diversos contextos culturales es un asunto a debatir, pero no hay ninguna duda de que la adquisición del vocabulario está guiada

por un sistema conceptual rico e invariable, anterior a cualquier experiencia. Lo mismo se puede decir incluso de los conceptos técnicos de las ciencias naturales que el científico adquiere basándose solamente en información y evidencia muy parcial, mucha de la cual se da por descontada, sin expresarla de un modo explícito o preciso, salvo en los niveles superiores de las sofisticadas ciencias matemáticas.

Una conclusión que parece bastante bien establecida sobre la base de consideraciones como ésta es que algunas afirmaciones son verdaderas independientemente de cualquier experiencia; son lo que se llaman «verdades de significado» y no «verdades de hecho empíricas». Sin saber nada de los hechos en cuestión, sé que, si ustedes persuaden a Juan de que vaya a la universidad, en algún momento él ha tenido la intención o ha decidido ir a la universidad; si no es así, entonces no lo persuadieron. El afirmar que persuadir a Juan de hacer algo es causar que tenga la intención de hacer eso o decida hacerlo es necesariamente verdad. Es verdad en virtud del significado de los términos, independientemente de hecho alguno; en una «verdad analítica», en la jerga técnica. Por otro lado, para saber si la afirmación de que Juan fue a la universidad es verdadera, debo conocer ciertos hechos sobre el mundo.

Una de las conclusiones más ampliamente aceptadas de la filosofía anglo-americana moderna, que ha tenido mucha influencia, es que no existe una distinción clara entre verdades analíticas y afirmaciones que son verdades sólo en virtud de los hechos; lo que se han llamado «verdades analíticas» en trabajos anteriores son, según se sostiene, simples expresiones de una creencia muy enraizada. Esta conclusión parece claramente errónea. No hay ningún hecho del mundo que pueda descubrir que me convenzan de que ustedes persuadieron a Juan de ir a la universidad, pese a que él nunca intentó hacerlo ni tuvo esa intención. Tampoco existe ningún hecho de la experiencia que sea siquiera relevante a la afirmación de que ustedes no consiguieron persuadirlo si él nunca decidió (o tuvo la intención de) ir a la universidad. La relación entre *persuadir* y *tener intención* o *decidir* es de estructura conceptual, independiente de la experiencia —aunque sea necesaria la experiencia para determinar qué rótulos emplea una lengua particular para los conceptos que entran en tales relaciones—. El debate filosófico acerca de estos temas ha sido engañoso porque se ha centrado en ejemplos muy simples, ejemplos que tiene que ver con palabras que carecen de la estructura relacional de términos tales como *perseguir* y

persuadir. Así, hay mucho debate acerca de si la afirmación «los gatos son animales» es una verdad de significado o de hecho (si descubrimos que lo que llamamos «gatos» son en realidad robots controlados por marcianos, ¿se tendría a la oración «los gatos son animales» por falsa, o se concluiría que lo que nosotros llamábamos «gatos» no son en realidad gatos?). En casos así, no es fácil decidirse, pero en otros parece bastante obvio. Además la investigación empírica puede ayudar a esclarecer si una afirmación es una verdad de significado o de hecho empírico, como es el caso de la investigación sobre la adquisición del lenguaje y sobre la variación entre las lenguas. Todo este asunto requiere mucha revisión, y gran parte de lo que comúnmente se ha dado por supuesto en las pasadas décadas acerca de estas cuestiones se nos presenta ahora como dudoso, en el mejor de los casos.

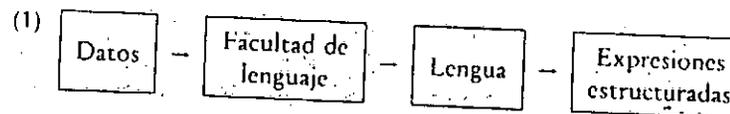
Parece que el niño emprende la tarea de adquirir una lengua provisto ya de un rico marco conceptual, y también de un rico sistema de supuestos acerca de la estructura del sonido y la estructura de enunciados más complejos. Estas constituyen las partes de nuestro conocimiento que provienen «de la mano primordial de la naturaleza», como decía Hume. Constituyen una parte de la herencia biológica humana, que la experiencia despertará, afinará y enriquecerá en el curso de la interacción del niño con el mundo humano y material. En estos términos, podemos acercarnos a una solución al problema de Platón, en líneas que no son tan distintas a las suyas, pero que han sido «purgadas del error de la preexistencia». Volveré en la última conferencia a otras cuestiones que surgen a medida que consideramos estas conclusiones y sus implicaciones.

CONFERENCIA 2

El programa de investigación de la lingüística moderna

Ayer traté de algunas de las preguntas básicas de la ciencia del lenguaje. Podemos plantear el problema central de esta investigación en los siguientes términos: La mente/cerebro humana es un sistema complejo con varios componentes en acción recíproca, a uno de los cuales podemos llamarle «facultad de lenguaje». Este sistema parece ser exclusivo de la especie humana, en lo esencial y común a los miembros de la especie. Una vez provista de datos, la facultad de lenguaje determina una lengua particular: el español, el inglés, etc. Esta lengua a su vez determina un amplio espectro de fenómenos potenciales que van mucho más allá de los datos recibidos.

Esquemáticamente, entonces, tenemos el siguiente cuadro:



Supongamos que un niño dotado de la facultad de lenguaje humano como parte de su herencia innata es colocado en un ambiente social donde se habla el español. La facultad de lenguaje selecciona datos relevantes de los acontecimientos que tienen lugar en el medio ambiente, y haciendo uso de éstos de una manera determinada por la estructura interna de tal facultad construye una lengua, el español, o, más adecuadamente, la variedad del español a la cual está expuesto. Esta lengua queda incorporada en la mente; cuando el proceso ha concluido, la lengua constituye el estado de madurez alcanzado por la facultad de lenguaje. La persona entonces habla y entiende esta lengua.

La lengua constituye entonces uno de los muchos sistemas de conocimiento que la persona ha adquirido, uno de los sistemas cognitivos de la persona. La lengua es un sistema rico y complejo, con propiedades muy específicas, determinadas por la naturaleza de la mente/cerebro. Esta lengua a su vez da lugar a un vasto abanico de fenómenos potenciales; asigna una estructura a las expresiones lingüísticas que va mucho más allá de cualquier experiencia. Tal como lo documentamos en la última conferencia, si la lengua es el español, entonces el sistema cognitivo que el niño ha adquirido determina que la palabra *strid* no es posible; lo mismo sucede si la lengua es el árabe, pero no si es el inglés. De manera parecida, la lengua determina que el sintagma *el libro* puede ser empleado con un sentido abstracto o concreto, o con ambos, simultáneamente. Determina conexiones de significado entre la palabra *persuadir* y la frase *tener intención*. Determina además que *Juan se hizo afeitar* es una oración bien formada con un significado específico, aunque deja de serlo si le agregamos *a los muchachos* al final de la oración o *a quién* al principio de la misma. Y lo mismo ocurre con un ilimitado espectro de posibles fenómenos que trasciende ampliamente la experiencia de la persona que ha adquirido la lengua o la comunidad hablante a la que esta persona se vincula.

Debo mencionar que estoy empleando el término «lengua» para referirme a un fenómeno individual, a un sistema representado en la mente/cerebro de un individuo en particular. Si pudiésemos hacer investigaciones lo suficientemente detalladas, encontraríamos que no hay dos individuos que compartan exactamente la misma lengua en este sentido, ni siquiera mellizos idénticos que hubieran crecido en el mismo medio ambiente social. Dos individuos pueden comunicarse en la medida en que sus lenguas se parecen lo suficiente.

En el uso corriente, por el contrario, cuando hablamos de una lengua, pensamos en algún tipo de fenómeno *social*, una propiedad compartida por una comunidad. ¿Qué clase de comunidad? No existe respuesta clara a esta pregunta. Hablamos del chino como lengua, y a ella oponemos el español, el catalán, el portugués, el italiano y las demás lenguas románicas, como lenguas diferentes. Pero los llamados dialectos chinos son tan variados como las lenguas románicas. Llamamos al holandés una lengua y al alemán una lengua diferente, pero la variedad del alemán que se habla cerca de la frontera holandesa puede ser entendida por los hablantes de holandés que viven cerca y no por los hablantes de alemán de

regiones más remotas. El término «lengua» tal como se usa en la conversación corriente pone en juego oscuros factores socio-políticos y normativos. Es dudoso que podamos dar una explicación coherente de cómo se usa realmente el término. En el uso común del lenguaje el problema no se plantea. Lo único que se requiere es que el uso sea lo suficientemente claro para los propósitos comunes. Pero si lo que queremos es hacer una investigación del lenguaje seria, necesitamos cierta precisión conceptual, y por lo tanto debemos refinar, modificar o simplemente reemplazar los conceptos del uso corriente, tal como la física le asigna un significado técnico preciso a términos tales como «energía», «fuerza» o «trabajo», desviándose de los conceptos imprecisos y más bien confusos del uso corriente. Se podría, y valdría la pena, emprender el estudio del lenguaje en sus dimensiones socio-políticas, pero esta investigación más amplia puede hacerse sólo en la medida en que conozcamos las propiedades y principios del lenguaje en un sentido más estrecho, en el sentido de la psicología individual. Sería un estudio de cómo los sistemas representados en la mente/cerebro de varios hablantes en acción recíproca difieren y se relacionan, dentro de una comunidad caracterizada, por lo menos en parte, en términos no lingüísticos.

También importa tener en cuenta que la facultad de lenguaje parece ser únicamente un atributo humano. Otros organismos tienen sus propios sistemas de comunicación, pero estos tienen propiedades radicalmente distintas del lenguaje humano, y el lenguaje humano es mucho más que un mero sistema de comunicación: se usa como expresión del pensamiento, para establecer relaciones interpersonales sin ningún interés particular, en lo que respecta a la comunicación, como juego, y para todo tipo de fines humanos. En años pasados se han hecho numerosos esfuerzos por enseñarles a otros organismos (chimpancés, gorilas, etc.) algunos de los rudimentos del lenguaje humano, pero ahora se admite comúnmente que han fracasado estos esfuerzos, cosa que no sorprenderá mucho a cualquiera que piense un poco sobre el asunto. La facultad de lenguaje le confiere enormes ventajas a la especie que lo posee. Es hasta improbable que alguna otra especie la tenga, pero que nunca haya pensado emplearla hasta no ser instruida por los humanos. Es tan poco probable como que se descubra que en alguna isla remota hay una especie de pájaro que es perfectamente capaz de volar, pero que nunca pensó en volar hasta que los humanos le enseñaron a hacerlo. Aunque no sea una imposibilidad

lógica, esto sería un milagro biológico, y no hay razón para suponer que haya sucedido. La evidencia sugiere más bien, como debiéramos haberlo previsto desde el comienzo, que los rasgos más rudimentarios del lenguaje humano exceden con mucho de la capacidad de los simios inteligentes, así como la capacidad de volar o el instinto mensajero de las palomas están más allá de la capacidad de los humanos.

La facultad de lenguaje, hasta donde sabemos, no es solamente exclusiva de la especie humana en lo esencial, sino que también es propia de la especie entera. No hay razones para pensar que en la facultad lingüística haya algo parecido a las diferencias raciales. Si existen diferencias genéticas que afectan a la adquisición y el uso del lenguaje, éstas están más allá de nuestra capacidad actual de detectarlas, al margen de los defectos que afectan también a muchas otras cosas. La facultad de lenguaje funciona en los humanos aún bajo condiciones de patología y carencias severas. Los niños que sufren del síndrome de Down (mongoloides), y son incapaces de alcanzar muchos logros intelectuales, parecen, sin embargo, poder desarrollar una lengua de manera similar a la normal, aunque a un paso mucho más lento y dentro de ciertos límites. Los niños ciegos sufren una seria falta de experiencia, pero su facultad lingüística se desarrolla de forma normal. Es más, despliegan una enorme capacidad en el uso del vocabulario visual (términos como «fijar la vista», «contemplar», «mirar», etc.) de manera muy parecida a como hace la gente con visión normal. Hay caso de individuos que han adquirido los matices y las complejidades de la lengua normal en un grado asombroso de refinamiento, pese a que han sido ciegos y sordos desde la infancia, algunas veces desde que tenían menos de dos años, una época en la que apenas sabían decir unas pocas palabras; su acceso a la lengua está limitado a los datos que pueden obtener al poner la mano en el rostro de una persona que habla (puede ser significativo, sin embargo, que ninguna de las personas que han conseguido adquirir una lengua de esta manera fueran ciegos y sordos de nacimiento). Tales ejemplos demuestran que bastan datos muy limitados para que la facultad de lenguaje de la mente/cerebro suministre una lengua rica y compleja, provista del detalle y el refinamiento de la lengua de las personas que no tienen esas carencias. Existen incluso ejemplos de niños que han creado un sistema muy parecido al de una lengua normal sin tener ninguna experiencia de la lengua —niños sordos—, que no habían estado expuestos al uso de símbolos visuales, pero que

desarrollaron sus propias formas de lenguaje de signos, que tiene las propiedades esenciales de las lenguas habladas pero en un medio diferente.

Estos son temas fascinantes, que han sido explorados con gran provecho en años recién pasados. La conclusión general que estos estudios parecen apoyar es la que ya expuse: la facultad de lenguaje parece ser una propiedad de la especie, común a toda la especie y exclusiva de ella en lo esencial, capaz de producir una lengua compleja, rica y bien articulada a partir de datos bastante rudimentarios. La lengua que se desarrolla de esta manera, en gran parte según líneas determinadas por nuestra naturaleza biológica común, penetra profundamente el pensamiento y la comprensión, y forma una parte esencial de nuestra naturaleza.

Para comprender mejor estas preguntas, podemos regresar a la descripción esquemática de la adquisición del lenguaje, esbozada en (1). Recordemos las preguntas básicas surgidas al comienzo de la conferencia 1. La meta de nuestra investigación es determinar la naturaleza y propiedades de las lenguas adquiridas y luego dirigirnos al problema de Platón, preguntándonos cómo es posible tal logro. La respuesta estribará en las propiedades de la facultad de lenguaje, el sistema de (1) que convierte los datos que tiene el niño a su alcance en la lengua que finalmente queda incorporada en la mente/cerebro. Una vez hecho esto, podemos volver a otras preguntas que tengan que ver con el uso del lenguaje y los mecanismos físicos que tienen que ver con la representación, empleo y adquisición de éste.

He comentado cierto número de casos que ejemplifican los problemas que surgen, y a medida que avancemos retomaré algunas posibles respuestas a estos problemas. Procedamos primero a indagar algo más en los problemas que se nos presentan en esta investigación. Según pasemos de los casos simples a los más complejos, el argumento y el análisis se harán más complicados, y se precisará cierto cuidado y atención para seguirlos. Creo que esto es necesario si uno espera tratar, de una manera sensata, temas generales concernientes al lenguaje, el pensamiento y el conocimiento, que han sido objeto de muchísima especulación, encendidos debates y confiadas aseveraciones a través de muchos siglos. Creo además que estas discusiones a menudo no perciben qué es exactamente lo que está involucrado en el desarrollo y uso del lenguaje, y que al irnos familiarizando con los hechos advertiremos que gran parte de la discusión está mal encaminada y seriamente mal concebida.

Trataré de defender este juicio a medida que avancemos. Si es correcto, la tarea, a veces ardua, e intelectualmente estimulante, de seguir con la investigación que esbozaré aquí —aunque sólo de forma rudimentaria, por supuesto, dadas las limitaciones de tiempo— no sólo vale la pena sino que resulta esencial para cualquiera que espere llegar a entender cabalmente estos otros temas más generales.

Imaginen a un científico marciano, llámenlo Juan M., que sabe física y las demás ciencias de la naturaleza, pero no sabe nada acerca del lenguaje humano. Supongan que él ahora descubre este curioso fenómeno biológico y trata de entenderlo, siguiendo los métodos de las ciencias, los métodos de la investigación racional. Observando o experimentando con hispanohablantes, Juan M. descubre que éstos producen oraciones tales como la (2), y que las combinan dentro de la estructura más compleja (3):

- (2) (i) el hombre está en la casa
 (ii) el hombre está contento
 (3) el hombre, que está contento, está en la casa

Estas son oraciones declarativas, que hacen afirmaciones verdaderas o falsas, según lo indiquen las circunstancias.

Yendo más lejos, Juan M. descubre que los hispanohablantes forman oraciones *interrogativas* correspondientes a los ejemplos de (2) pasando el verbo al comienzo de la oración, como en (4):

- (4) (i) ¿Está el hombre en la casa?
 (ii) ¿Está el hombre contento?

Ahora se pregunta cómo formar una oración interrogativa que corresponda a (3). Esta es una pregunta normal de la ciencia. Evidentemente los hispanohablantes disponen de una regla que emplean para formar interrogativas a partir de declarativas, una regla que forma parte de la lengua incorporada a su mente/cerebro. El científico marciano tiene ciertos datos en cuanto a la naturaleza de esta regla, especialmente los suministrados por ejemplos como (2) y (4). Para él se trata de dar con una hipótesis que le proporcione la regla, y probarla buscando ejemplos más complejos, tales como (3).

La hipótesis obvia y más simple es que la regla funciona de esta manera: descubra la primera vez que aparece la forma verbal *está* (u

otras parecidas), y pasen ésta al comienzo de la oración. Llamemos a esta regla R. La regla R se aplica a los ejemplos de (2), produciendo (4), de acuerdo con los hechos observados.

Para aplicar la hipótesis al ejemplo más complejo (3), buscamos en la oración desde el principio hasta que encontramos el primer caso de *está* y ponemos entonces el resto al comienzo de la oración, produciendo la forma (5):

(5) ¿Está el hombre, que contento, está en la casa?

Pero esto es un galimatías. La interrogativa correspondiente a (3) no es (5) sino más bien la forma (6):

(6) ¿Está el hombre, que está contento, en la casa?

Descubriendo que esta hipótesis ha fallado, el científico marciano Juan M. tratará ahora de construir una hipótesis diferente para reemplazar a la regla R. La posibilidad más simple es que la regla consista en buscar la última vez que aparece *está* y entonces poner esta forma verbal al principio de la oración. Esta regla funciona para todos los ejemplos hasta aquí ofrecidos, pero evidentemente es errónea, como pronto descubrirá. Llevando la investigación más lejos, Juan M. descubrirá que ninguna regla que se refiera simplemente al orden lineal de las palabras de una oración va a funcionar. La regla correcta, por supuesto, es la siguiente: encuentren la primera vez que aparece la forma *está* (y palabras parecidas) que sea el verbo principal de la oración, y colóquelo al comienzo. Llamemos a esta regla, la correcta, {R-Pr} (la regla sobre formación de preguntas).

Este es un descubrimiento muy sorprendente, pese a que los hechos a nosotros nos resultan obvios. Es importante aprender a dejarse sorprender totalmente por cosas simples, por ejemplo, por el hecho de que los cuerpos caen hacia abajo, no hacia arriba y caen a cierta velocidad; que si se empujan se mueven en una superficie plana en línea recta, no en círculos, etc. El principio de la ciencia es el reconocimiento de que los fenómenos más simples de la vida ordinaria suscitan problemas bastante serios: ¿por qué son como son y no de otra manera? En el caso que estamos considerando, el científico marciano Juan M., si es un científico serio, se sorprendería enormemente de lo que ha descubierto. La regla correcta R-Pr. es mucho más compleja desde un punto de vista computacional que

las reglas que se ha visto forzado a abandonar. Para aplicar estas reglas más sencillas, solamente es necesario poder identificar palabras en secuencia; para aplicar la R-Pr es necesario hacer un análisis computacional complejo que permita descubrir un verbo que se halle en una determinada posición estructural dentro de la oración, situado entre los otros elementos de esta de una manera determinada. Esta no es una tarea computacional trivial, en modo alguno. Uno podría preguntarse entonces por qué los hispanohablantes usan la regla computacional compleja R-Pr en vez de reglas más simples que requieran atención solamente al orden lineal de las palabras. Nos enfrentamos aquí a un caso sencillo pero bastante espectacular del problema de Platón.

Habiendo constatado que los hechos del español son éstos, Juan M. intentará entonces enfrentarse al problema de Platón: cómo saben los hispanohablantes que tienen que usar la regla computacional compleja R-Pr, y no la simple basada en el orden lineal? Puede especular que se les enseña a hacerlo. Por lo tanto quizás los niños proceden exactamente como lo hizo el científico en su especulación. Observando ejemplos como (2) y (4), dan con la regla lineal simple R y suponen que es la operativa. Entonces, cuanto intentan construir una pregunta acerca de una oración como (3), forman la construcción (5), y sus padres les dicen que no es esa la forma en que se dicen las cosas en español; que en vez de eso, deben decir (6). Después de recibir suficiente instrucción de esta naturaleza los niños de alguna manera logran dar con la regla R-Pr.

El científico marciano pronto descubrirá que dichas especulaciones son incorrectas. Los niños nunca cometen errores acerca de estas cosas ni tampoco se les corrige o enseña sobre ellas. De la misma manera, ningún texto de español para extranjeros prevendrá al lector sobre el uso de la regla lineal simple R, en vez de la computacionalmente compleja R-Pr. En realidad, hasta hace muy poco, ningún estudio del lenguaje ni siquiera señalaba explícitamente que se usa R-Pr, en vez de la regla lineal simple R. El hecho no se consideraba interesante, exactamente igual que en las primeras etapas de la ciencia humana, tampoco se consideraba interesante la velocidad de caída de una piedra.

Al descubrir todo esto, al científico marciano Juan M. sólo le quedaría una conclusión plausible: dados los datos de (2) y (4), debe haber principios innatos de la mente/cerebro que producen R-Pr como única posibilidad. La regla lineal simple R no llega a ser

considerada ni siquiera como una opción. Investigando más, Juan M. descubrirá que todas las reglas del español y del lenguaje humano en general son similares a R-Pr y no se parecen a la regla lineal R en ningún caso formal decisivo. Las reglas del lenguaje no se rigen por el simple orden lineal, sino que son reglas «dependientes de la estructura» como R-Pr: las reglas operan sobre expresiones a las cuales se les asigna una estructura determinada en términos de una jerarquía de sintagmas de varios tipos. En el caso de (2) y (3), la jerarquía puede ser expresada situando sintagmas entre corchetes como en (7) (donde sólo se indica una parte de los constituyentes):

- (7) (i) [el hombre] está en la casa
 (ii) [el hombre] está contento
 (iii) [el hombre [que está contento]] está en la casa

La regla R-Pr permite encontrar así la forma más prominente de esta, la que aparece entre corchetes en (iii), y sitúa esta forma verbal al principio de la oración, dando lugar a las formas correctas (4) y (6).

El niño que aprende español o cualquier otra lengua humana sabe, aún sin experiencia previa, que las reglas son dependientes de la estructura. El niño no considera la regla lineal simple R como una opción para descartarla después a favor de la más compleja R-Pr, de la misma manera que actúa el científico racional cuando investiga el lenguaje. Antes bien, el niño sabe sin experiencia o instrucciones previas que la regla lineal R no es una opción y que la regla dependiente de la estructura R-Pr, es la única posibilidad. Este conocimiento es parte de la herencia biológica del niño, parte de la estructura de la facultad de lenguaje. Forma parte del bagaje mental con el cual el niño encara el mundo de la experiencia.

Obsérvese que el trabajo del niño que aprende español y el trabajo del científico que investiga la naturaleza del lenguaje, aunque son similares en algunos aspectos, son bastante distintos en otros. Los principios que el científico está tratando de descubrir, el niño ya los sabe: intuitivamente, inconscientemente y más allá de la posibilidad de introspección consciente. En consonancia, el niño elige de inmediato la regla R-Pr, mientras que el científico debe descubrir por un arduo proceso de investigación y pensamiento que R-Pr es la regla operativa del español, y que el principio de dependencia de la estructura forma parte de la estructura de la

facultad de lenguaje, dando la respuesta al problema de Platón en este caso.

Cuando el científico investigador es también un ser humano, con conocimiento intuitivo del lenguaje, la tarea se facilita en algunos aspectos y en otros no. Una vez que el científico humano se da cuenta del problema que acabamos de ilustrar, la respuesta viene a la mente inmediatamente, porque sin dificultad podemos producir una gran cantidad de datos pertinentes y de hecho estamos inmersos en esos datos. En lo que hace a esto, la tarea del científico humano es más fácil que la del marciano, que no sabe dónde buscar, de la misma manera que el científico humano no sabe dónde buscar cuando investiga los principios de la física. Pero la comprensión intuitiva puede también ser una barrera para la investigación, ya que puede impedir que nos demos cuenta de que hay un problema que resolver. Como ya he mencionado, hasta hace muy poco no nos dábamos cuenta de que hechos extremadamente simples como los que acabamos de revisar constituían un problema.

Recuérdese de nuevo que los hechos son sorprendentes. No hay ninguna razón lógica para que las lenguas deban emplear las reglas de dependencia de la estructura en vez de las reglas lineales. Es fácil elaborar lenguas que usen reglas computacionales más simples. En esa clase de lenguas la pregunta que correspondería a (3) sería (5), no (6). Esta lengua serviría perfectamente bien para los fines de la comunicación, la expresión del pensamiento u otros usos del lenguaje, pero no es una lengua humana. A los niños les costaría mucho aprender esta lengua tan simple, mientras las lenguas humanas más complejas las aprenden con bastante facilidad y sin error o instrucción en aspectos como estos, debido a su conocimiento previo del lenguaje humano y sus principios. De manera parecida, los hablantes que han alcanzado la madurez usarían con dificultad esta lengua, mucho más simple formalmente, porque tendrían que llevar a cabo operaciones computacionales conscientes en vez de confiar en los mecanismos suministrados por la facultad de lenguaje, que operan automáticamente, sin pensamiento consciente. El principio de la dependencia de estructura es una propiedad significativa y nada trivial del lenguaje humano, demostrada en ejemplos tan sencillos como estos. Esta es una simple ilustración de la naturaleza de Platón y de la manera en la cual puede ser abordado y resuelto.

Me he detenido bastante en este ejemplo tan sencillo porque es a la vez típico e instructivo. Ilustra el hecho de que las suposiciones

corrientes y familiares acerca de la naturaleza del lenguaje y, de manera más general, acerca de la naturaleza de las capacidades mentales, están bastante desencaminadas. Durante mucho tiempo se ha creído que los organismos tienen ciertas capacidades intelectuales, tales como la capacidad de llevar a cabo un razonamiento inductivo, y que aplican estas capacidades indiferenciadas a cualquier tarea intelectual con que pueden enfrentarse. Según este punto de vista, los humanos difieren de otros animales en que ellos pueden aplicar estas capacidades más extensivamente; las mismas capacidades se aplican para resolver problemas generales, para la ciencia, los juegos, el aprendizaje de lenguas, etc. Los humanos usan «mecanismos generales de aprendizaje» para resolver las tareas a las que se enfrentan, y su sistema de creencias y conocimiento surge de acuerdo a los principios generales de inducción, formación de hábitos, analogía, asociación, etc.

Pero todo esto es un error, un error espectacular, como podemos ver aun en casos tan simples como el que acabamos de revisar. Evidentemente, la facultad de lenguaje incorpora principios bastante específicos que se encuentran más allá de cualquier «mecanismo general de aprendizaje», y hay buenas razones para suponer que esta es sólo una de entre diversas facultades especiales de la mente. Es dudoso que los «mecanismos generales del aprendizaje», si es que existe alguno, desempeñen un papel importante en el desarrollo de nuestros sistemas de conocimiento y creencias acerca del mundo en el cual vivimos —nuestros sistemas cognitivos—. A medida que avancemos, iremos encontrando más y más evidencia en apoyo de esta misma orientación. El estudio de otros animales produce conclusiones similares acerca de sus capacidades. No es exagerado decir que, en cualquier terreno del que sabemos algo, son capacidades específicas y a menudo muy estructuradas las que rigen la adquisición y el uso de la creencia y el conocimiento. Claro que no podemos pronunciarnos respecto de los asuntos que se encuentran más allá de nuestra comprensión actual, pero es difícil ver qué sentido tiene conservar la fe en que las concepciones tradicionales serían de alguna manera aplicables allí, dado que las encontramos generalmente inservibles a medida que entendemos mejor la naturaleza de los organismos, y en particular la vida mental de los humanos.

Adviértase que no resulta sorprendente que la lengua tenga una estructura jerárquica, como señalan los corchetes indicados en el ejemplo, que son sólo algunos de los que le corresponden. Muchos

sistemas de la naturaleza, entre los que figuran sistemas biológicos y sistemas cognitivos, tienen estructura jerárquica de un tipo u otro. Sin duda se podrían encontrar ejemplos de algo comparable a las reglas dependientes de la estructura en ámbitos que no sean el del lenguaje. Pero tales observaciones no hacen en absoluto al caso aquí. Los procesos mentales humanos disponen tanto de reglas lineales al estilo de R como de reglas dependientes de la estructura al estilo de R-Pr. La cuestión es por qué selecciona infaliblemente el niño las reglas dependientes de la estructura, más complejas, cuando adquiere y usa el lenguaje, sin pararse a considerar las reglas lineales, que tiene muy a mano y son computacionalmente mucho más sencillas. Se trata de una propiedad de la facultad de lenguaje humana, no de una propiedad general de los organismos biológicos o de los procesos mentales.

Consideremos algunos casos más complejos. Supongan que nuestro científico marciano continúa su investigación del español, preguntando ahora cómo se usan y se interpretan los pronombres. Descubrirá que los pronombres vienen en dos formas: la forma libre como *él* y la forma clítica como *lo*, ligada a un verbo a la manera de *se*, como en los ejemplos que traté en la primera conferencia. Así, encontrará oraciones como la (8i), con la forma libre *él* como sujeto del verbo *ama*, y (8ii), con la forma clítica *lo* ligada al verbo *examinar*, del cual es el objeto directo:

- (8) (i) Él ama a Juan
(ii) Juan nos mandó [examinarlo]

La oración (ii) también mostrará la forma clítica *nos*, traída de la posición normal postverbal del objeto directo *mandar* y ligada al verbo; así (ii) ilustra las dos posibilidades para un pronombre clítico que hemos visto en las formas *Juan hizo afeitarse* y *Juan se hizo afeitarse*.

Los pronombres típicamente tienen dos usos diferentes. Un pronombre como *él-lo* puede referirse a alguna persona cuya identidad está dada en el contexto del discurso, o bien su referente puede estar dado por algún otro sintagma con el cual está relacionado. En el primer caso decimos que el pronombre está libre, en el segundo que está ligado. En (8ii), *nos* está libre, porque no hay nada en la oración con lo cual pudiera estar ligado; pero *lo* puede ser interpretado como libre ó como ligado por *Juan*, en cuyo caso se refiere a Juan.

Descubriendo estos hechos, el científico marciano construirá la hipótesis acerca de la interpretación de los pronombres que resulta natural: un pronombre puede estar libre o ligado, como se demuestra en (8ii). Volviendo a (8i), predicaría que *él* puede estar libre, refiriéndose quizás a alguna persona: Pedro, por ejemplo, según dicte el contexto del discurso, o ligado, refiriéndose a Juan, en cuyo caso tendríamos el significado de la oración «Juan se ama». Pero esta predicción es incorrecta. En (8i), *él* debe estar libre — su referente no está fijado por la referencia de *Juan* — aunque en otras oraciones, como pronto descubrirá, *él* puede estar ligado. Una vez más, se requiere una hipótesis más compleja.

Obsérvese que tenemos otro ejemplo del problema de Platón; los hechos se conocen sin experiencia o instrucción, y son sorprendentes, en el sentido de que la hipótesis más simple es incorrecta.

La suposición natural, sólo un paso más compleja, es que el orden de colocación es lo que importa. Puesto que *lo* sigue a *Juan* en (8ii), puede estar ligado por *Juan*, pero puesto que *él* precede a *Juan* en (8i), no puede estar ligado por *Juan*. De nuevo el mundo tiene sorpresas. Examinemos los ejemplos de (9):

- (9) (i) [su amigo] llamó a Juan
(ii) [el hombre [que lo escribió]] destruyó el libro

Aquí los corchetes separan el sujeto de la oración, y en (ii), los demás corchetes denuncian la oración subordinada incluida dentro del sujeto.

En estas oraciones, el pronombre *él* precede a *Juan* y *lo* precede a *el libro*. De ahí que, de acuerdo con la hipótesis que estamos considerando, los pronombres no puedan estar ligados por *Juan* y *el libro*, sino que deben estar libres, refiriéndose a algo que no sea *Juan* en (i) y a algo que no sea el libro que fue destruido en (ii). Pero esta conclusión es falsa; los pronombres pueden estar ligados por *Juan* y *el libro*. Por lo tanto la hipótesis se ha visto falsada y el científico marciano debe buscar una hipótesis aún más compleja.

Debería, en realidad, no dejarse sorprender mucho por el fracaso de la hipótesis, puesto que de nuevo dependía del orden lineal, y él ya había encontrado alguna razón para sospechar que las reglas del lenguaje humano, sorprendentemente, no parecen hacer uso esencial de esta propiedad simple y muy perceptible, sino que

más bien son dependientes de la estructura. Siguiendo esta idea en el caso presente, él podría preguntarse si hay una interpretación de los hechos acerca de la referencia pronominal que tenga que ver con la dependencia estructural. Pongamos a prueba la idea siguiente.

Definamos el dominio de un pronombre como el sintagma más pequeño en la cual aparece. Volviendo ahora a (8), repetida aquí como (10), en (i) el dominio de *él* es la oración entera y en (ii), el dominio de *lo* es el fragmento oracional entre corchetes, que es el complemento del verbo *mandó*; como en el caso del verbo causativo *hacer* estudiado en la pasada conferencia, el verbo *mandar* toma un complemento oracional, pero *mandar* también toma un sintagma nominal como complemento, el clítico *nos* en (10ii):

- (10) (i) él ama a Juan
(ii) Juan nos mandó (examinarlo)

Volviendo a los ejemplos más complejos (9), repetidos aquí como (11), el dominio de *su* en (i) es *su amigo* y el dominio de *lo* no es por cierto más amplio que la oración subordinada de relativo *que lo escribió* (en realidad es aun más pequeño, tal como veremos a renglón seguido):

- (11) (i) [su amigo] llamó a Juan
(ii) [el hombre [que lo escribió]] destruyó el libro

Examinemos ahora el siguiente principio:

- (12) Un pronombre debe estar libre en su dominio.

Volviendo a (10), este principio implica que *él* debe estar libre pero *lo* puede estar ligado por *Juan*, que está fuera de su dominio. En el caso de (11), *su* puede estar ligado por *Juan* y *lo* puede estar ligado por *el libro*, puesto que, incluso si van ligados, cada uno estará libre en su dominio. Todos los casos por lo tanto siguen el principio de dependencia estructural (12).

El principio (12), que parece ser válido para las lenguas humanas en general, pertenece a un componente de la teoría lingüística llamado teoría del ligamiento (*Binding Theory*), que trata de las conexiones entre sintagmas nominales que tienen que ver con propiedades semánticas tales como la dependencia referencial, in-

cluyendo la conexión que hay entre un pronombre y su *antecedente* (la conexión entre *lo* y *Juan* en (10), por ejemplo). Esta teoría, que tiene propiedades interesantes, sólo comprendidas parcialmente, trata de una de las subpartes de la facultad de lenguaje. Este subsistema actúa en reciprocidad con otros para producir un conjunto de fenómenos lingüísticos complejos, algunos de los cuales vamos a explorar mientras avanzamos.

Descartemos ahora al científico marciano y sigamos sólo investigando las propiedades de la facultad de lenguaje. Continuaremos como antes, tratando de descubrir hechos sorprendentes y buscando una explicación para los mismos. Hagamos ahora nuestro el principio (12) y preguntémosnos qué es lo que podríamos aprender al investigar cómo se aplica en otros casos. Consideren la oración (13), con sintagmas demarcados por corchetes como antes:

- (13) [el hombre [que escribió el libro]] lo destruyó

¿Puede estar aquí el pronombre *lo* ligado por *el libro*?

La respuesta es que sí puede. Por lo tanto, sacamos la conclusión de que *el libro* no está en el dominio de *lo*. Si los sintagmas fuesen como están indicados en (13), el dominio de *lo* sería la oración entera y *el libro* estaría en el dominio de *lo*. Por lo tanto, debe haber más estructura que la indicada. Debe haber un sintagma que incluya *lo* pero que excluya *el libro*, es decir que *lo destruyó* debe constituir un sintagma para que la estructura sea como en realidad es en (14):

- (14) [el hombre [que escribió el libro]] [lo destruyó]

Asumiendo esta estructura, el principio (12) se aplica, permitiendo que la referencia de *lo* sea determinada por *el libro*, al cual *lo* está ligado. Puesto que el dominio de *lo* en (14) es el sintagma [lo destruyó], *lo* está libre en su dominio, satisfaciendo el principio (12) aun si está ligado por *el libro*.

La oración (14) tiene la forma general sujeto-verbo-objeto, donde el sujeto es *el hombre que escribió el libro*, el verbo es *destruyó* y el objeto es el pronombre *lo*, llevado a la posición clítica preverbal. Vemos que hay una asimetría entre el sujeto y el objeto: el sujeto y el verbo están en sintagmas separados, pero el verbo y el objeto forman un solo sintagma al cual llamaremos sintagma

verbal. En general, pues, las oraciones con sujeto-verbo-objeto tiene la forma (15), donde ahora indicamos la categoría de un sintagma por un subíndice en el corchete (SN, que quiere decir Sintagma Nominal, SV, Sintagma Verbal, y C, Cláusula):

(15) / [cSN_{SV} SN]] \

Hay mucha evidencia independiente que abona esta conclusión, parte de la cual acabamos de presentar; una vez más, de ninguna manera una conclusión necesaria. Uno puede suponer que un verbo transitivo simplemente relaciona dos términos, su sujeto y su objeto, sin ninguna asimetría de estructura. En realidad, eso es lo que se supone cuando se construyen lenguas formales para los propósitos de la lógica y las matemáticas, y a menudo ha sido propuesto para las lenguas humanas también. Las lenguas formales son construidas de esta manera por razones de simplicidad y para facilitar operaciones computacionales tales como la inferencia. Pero todo indica que las lenguas humanas no siguen los principios habituales en la lógica moderna, sino que se atienen a la clásica concepción aristotélica de que una oración tiene un sujeto y un predicado, donde el predicado puede ser complejo: puede consistir en un verbo y su objeto, como en (14)-(15), o un verbo y un complemento oracional, como en (10).

Esta asimetría constituye una propiedad del lenguaje humano pero no una propiedad necesaria del lenguaje y es, una vez más, sorprendente. Da de nuevo pie para que surja el problema de Platón. ¿Cómo llegan a saber este hecho los niños que están adquiriendo una lengua? Puede pensarse que lo descubren como nosotros acabamos de hacerlo, pero eso es ciertamente falso. Nuestra vía de investigación ha implicado inferencias conscientes basadas en el principio (12) formulado explícitamente y ha hecho uso de un tipo de evidencia que seguramente no está en general al alcance del que aprende la lengua. De hecho, la línea de argumentación que acabamos de presentar, que lleva a conclusiones generales acerca de la facultad de lenguaje, no sería muy convincente a menos que estuviese apoyada también por datos similares de otras lenguas, y el niño no tiene a su alcance datos de otras lenguas. Aún dentro de una sola lengua, no puede ser que el niño escuche oraciones tales como la (14), descubra que la oración puede ser usada con *lo* ligado por *el libro*, y luego concluya que *lo destruyó* constituye un sintagma verbal porque, de lo contrario, se infringirían

los principios de la teoría del ligamiento. Más bien sucede que, a medida que la lengua se desarrolla en la mente/cerebro, el niño llega a hacer suyo el principio de que un verbo transitivo y un objeto forman un sintagma, como cuestión de necesidad biológica, y luego el principio (12) de la teoría del ligamiento, que es parte de la facultad de lenguaje también como cuestión de necesidad biológica, determina la interpretación de oraciones tales como la (14), mediante un proceso computacional de inferencia inconsciente.

La asimetría entre sujeto y objeto tiene numerosas consecuencias. Así, en algunas lenguas es posible formar un verbo complejo mediante un proceso llamado «incorporación»: se puede agregar un nombre al verbo a la manera como en español se agrega un pronombre clítico, formando un verbo complejo. En tales lenguas, por ejemplo, de la oración (16i) podemos derivar (16ii), con el verbo complejo *ciervo-cazar*:

- (16) (i) Juan caza ciervos
(ii) Juan ciervo-caza

Pero no es posible formar la oración (17), con el verbo complejo *Juan caza* que se forma incorporando el sujeto al verbo:

- (17) Juan-caza ciervos

Repito, hay una asimetría sujeto-objeto. Se pueden explicar los hechos en términos de los principios de dependencia que operan en representaciones de estructuras sintagmáticas con la asimetría de (15). Por razones muy profundas que van más allá de lo que puedo presentar aquí, la asimetría de representaciones de estructuras sintagmáticas implica que el objeto de un verbo pueda incorporarse dentro de él para formar un verbo complejo, pero el sujeto no puede hacerlo.

Estas construcciones no existen en español, pero encontraremos algo similar también aquí. Consideren construcciones causativas como la (18):

- (18) (i) Juan hace [que Pedro salga]
(ii) [que Juan mienta] hace que sus amigos desconfíen de él

Un rasgo común de la construcción causativa en muchas lenguas es que se forma un verbo complejo con el elemento causativo (en español, *hacer*) y el verbo de su complemento. Así, de (18i), tal lengua podría formar el verbo complejo *hace-salir*, para que la oración fuera la (19), con un verbo complejo:

(19) Juan hace-salir Pedro

Pero mientras que el verbo del complemento del verbo causativo puede moverse (y típicamente lo hace) para formar un verbo complejo de esta manera, el verbo del sujeto del verbo causativo no puede hacerlo. Por lo tanto ninguna lengua puede formar una estructura como la (20) a partir de la (18ii), con el verbo complejo *hace-mentir*:

(20) Juan hace-mentir que sus amigos desconfían del él

Tenemos aquí un reflejo de la misma asimetría entre sujeto y objeto. El verbo y su complemento están lo suficientemente vinculados como para que el verbo del complemento pueda vincularse al verbo principal, formando un verbo complejo; pero el verbo del sujeto no puede, ya que el sujeto no forma un sintagma con el verbo principal.

Obsérvese que, mientras que en español no se forma una sola palabra compleja *hace-salir* como en (19), sin embargo algo parecido a este proceso tiene lugar también. Podemos suponer que la forma abstracta que subyace a (19) es (21i), análoga a (18i), repetida aquí como (21ii):

(21) (i) Juan hace [Pedro salir]
(ii) Juan hace [que Pedro salga]

En (i), el verbo *salir* pasa al principio de la oración subordinada produciendo (22i), que se convierte en la forma real (22ii) mediante inserción de la preposición *a*:

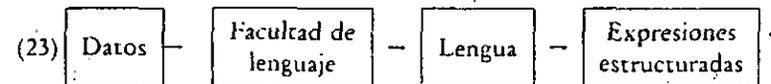
(22) (i) Juan hace [salir Pedro]
(ii) Juan hace [salir a Pedro]

Si bien el orden del sujeto y el verbo es bastante libre en español, en construcciones causativas como la (22) el verbo de la oración subordinada debe preceder a su sujeto en casi todos los dialectos; debe estar adyacente al verbo causativo *hacer*.

Volveremos a la inserción de la preposición. Dejando esto de lado, el hecho de que el verbo pase a una posición adyacente al causativo sugiere que algo similar a la incorporación del verbo está teniendo lugar también en español, y evidencia de otro tipo sugiere que los dos verbos que son adyacentes se convierten a una sola unidad *hacer-salir*. Esto explicaría, por ejemplo, por qué el clítico *se* en *Juan se hizo afeitar* pasa de su posición como objeto de *afeitar* a vincularse a *hizo* como si *hizo-afeitar* estuviera funcionando como un solo verbo. El fenómeno es mucho más general y se da en todas las lenguas románicas con alguna variación. Como veremos, no es sólo el verbo de la oración subordinada el que pasa al comienzo, sino un sintagma verbal mayor, y el verbo de este sintagma verbal forma entonces una unidad funcional con el verbo causativo *hacer* al cual se encuentra ahora adyacente.

Estos ejemplos de nuevo ilustran la asimetría de sujeto y objeto, un universal lingüístico, al parecer, con muchas repercusiones. Una vez más, deberíamos tener presente que éstas no son propiedades lógicamente necesarias del lenguaje, sino más bien hechos acerca del lenguaje humano, que se pueden rastrear hasta llegar a propiedades de la facultad de lenguaje. Como en otros casos, los ejemplos nos muestran que el problema de Platón es un problema serio y que podremos confiar en darle respuesta si prestamos atención a la rica herencia biológica que determina la facultad de lenguaje, una estructura específica de la mente humana.

Volvamos ahora a la explicación esquemática del proceso de la adquisición del lenguaje que presenté al principio de esta conferencia:



En estos términos podemos esbozar un cierto programa de investigación para el estudio del lenguaje. La facultad de lenguaje es un componente de la mente/cerebro, parte de la herencia biológica humana. Alimentada con estos datos, la facultad de lenguaje del

niño forma una lengua, un sistema computacional de cierta clase que suministra representaciones estructuradas de expresiones lingüísticas que determinan su sonido y su significado. La tarea del lingüista es descubrir la naturaleza de los elementos de (23): los datos, la facultad de lenguaje, la lengua y las expresiones estructuradas determinadas por la lengua.

Ateniéndonos a una explicación esquemática, podemos considerar la investigación del lingüista como un proceso que empieza al extremo derecho del diagrama (23) y sigue su camino hacia una investigación sobre la naturaleza de la facultad de lenguaje. La investigación empieza típicamente con ejemplos de expresiones estructuradas o, más precisamente, con juicios de hablantes (u otros datos) que permiten por lo menos una explicación parcial de la forma y el significado de estas expresiones y, por lo tanto, por lo menos una explicación parcial de su estructura. Por ejemplo, examinando el modo como el hispanohablante entiende (8), repetida aquí como (24), el lingüista puede determinar que *lo* en (ii) puede estar ligado (o no) por *Juan* mientras que en (i) *el* no puede estar ligado a *Juan*:

- (24) (i) él ama a Juan
(ii) Juan nos mandó [examinarlo]

Y así, de manera parecida, en otros casos como los que hemos tratado.

Con un acervo de evidencia tal, el lingüista puede dedicarse ahora a la tarea siguiente: describir la lengua que determina esos hechos. A estas alturas, el lingüista está tratando de construir una gramática de una lengua particular, es decir, una teoría de esa lengua. Si la gramática es suficientemente explícita —lo que se llama una gramática generativa— va a poder predecir una gama ilimitada de expresiones estructuradas y su calidad puede ser puesta a prueba empíricamente investigando la exactitud de estas predicciones. El lingüista abordará de esta manera el mayor número de lenguas posibles, intentando construir para cada una una gramática explícita que explique los fenómenos advertidos. Esta es una tarea dura y exigente: es la tarea de describir un objeto real del mundo real, la lengua que está representada en la mente/cerebro del hablante maduro de una lengua.

La tarea posterior es la de explicar por qué los hechos son como son; hechos como los que hemos revisado, por ejemplo. Esta

tarea de explicación lleva a investigar la facultad de lenguaje. Una teoría de la facultad de lenguaje es lo que a veces se llama «gramática universal», adaptando un término tradicional para un programa de investigación concebido de forma un tanto distinta. La gramática universal se propone formular los principios que rigen la operación de la facultad de lenguaje. La gramática de una lengua particular da razón de estado de la facultad de lenguaje después de que ha sido espuesta a datos de experiencia; la gramática universal es una explicación del estado inicial de la facultad de lenguaje, anterior a cualquier experiencia. Incluiría, por ejemplo, el principio de que las reglas tienen dependencia estructural, el de que un pronombre debe estar libre en su dominio, el de que hay una asimetría sujeto-objeto, etc. La gramática universal nos da una explicación genuina de fenómenos observados. De sus principios podemos deducir que los fenómenos deben tener un cierto carácter, no otro carácter distinto, dados los datos iniciales que la facultad de lenguaje empleó para llegar a su estado actual. En la medida en que podamos construir una teoría de la gramática universal, tenemos una solución al problema de Platón, en este terreno.

Por supuesto, esta explicación es sólo esquemática. En la práctica, las distintas investigaciones se desarrollan con interdependencia mutua. Así, las ideas que tengamos acerca de la gramática universal influirán en la manera como asignemos estructuras a las expresiones que constituyen los datos que investiga la gramática descriptiva e influirán en la forma de estas gramáticas descriptivas.

Los principios de la gramática universal no tienen excepciones, ya que constituyen la facultad misma del lenguaje, un marco para cualquier lengua humana determinada, la base para la adquisición del lenguaje. Pero las lenguas evidentemente difieren. Volviendo a la presentación esquemática de (23), los hechos observados no derivan solamente de los principios de la facultad de lenguaje, sino de estos principios en combinación con los datos que recibe el que aprende la lengua, los cuales han determinado varias opciones que no han sido establecidas por la gramática universal. Dicho con un término técnico, los principios de la gramática universal tienen ciertos parámetros que pueden ser fijados por la experiencia de una u otra manera. Podemos imaginar la facultad de lenguaje como una red compleja e intrincada dotada de un conmutador consistente en una serie de interruptores que pueden estar en una de dos posiciones. A menos que los interruptores estén colocados en una de ellas, el sistema no funciona. Cuando están colocados en una de

las formas permitidas, entonces el sistema funciona de acuerdo con su naturaleza, pero de manera distinta dependiendo de cómo estén colocados los interruptores. La red constante es el sistema de principios de la gramática universal; los interruptores son los parámetros que serán fijados por la experiencia. Los datos presentados al niño que aprende la lengua deben bastar para colocar los interruptores de una u otra forma. Cuando los interruptores están en posición, el niño tiene el dominio de una lengua particular y conoce los hechos de esa lengua; que una expresión particular tiene un significado particular, etc.

Cada uno de los conjuntos permisibles de posiciones de interruptores determina una lengua concreta. La adquisición de una lengua es el proceso de colocar los interruptores de una manera u otra, en base a los datos presentados, el proceso de fijar los valores de los parámetros. Una vez que estos valores están determinados, el sistema entero funciona, pero no hay una relación simple entre el valor seleccionado para un parámetro y las consecuencias de esta elección mientras avanza a través del intrincado sistema de la gramática universal. Puede suceder que el cambio de unos pocos parámetros, o aún de uno, produzca una lengua que parezca ser de carácter bastante distinto de la original. Correspondientemente, lenguas que históricamente no se relacionan pueden ser bastante parecidas si (por casualidad) los parámetros están colocados de la misma manera.

Dicho punto puede ser ejemplificado con las lenguas románicas. Su separación histórica es más bien reciente, y estructuralmente son muy parecidas. El francés, sin embargo, difiere de otras lenguas románicas en un curioso grupo de propiedades. En español, por ejemplo, hay construcciones como (25):

- (25) (i) llega
 (ii) llega Juan
 (iii) lo quiere ver

Lo mismo sucede en italiano y otras lenguas románicas. Pero en francés las formas correspondientes son imposibles. El sujeto debe hallarse explícitamente expresado en la generalidad de los casos, y no puede seguir al verbo como en (ii) (pero la forma francesa causativa correspondiente a (22), *Juan hace [salir a Pedro]* tiene el orden verbo-sujeto, de nuevo indicando que el verbo ha pasado al principio de la oración subordinada). Y, mientras que en español la

construcción *querer-ver* actúa más o menos como un solo verbo compuesto, y de esa manera el objeto clítico de *ver* puede vincularse a *quiere* en (iii) (muy a la manera de *hacer afeitarse*, según vimos anteriormente), esto no es posible en francés, donde el clítico objeto debe vincularse al verbo de la oración subordinada. Estas diferencias entre el francés y otras lenguas románicas se desarrollaron hace sólo unos pocos siglos y al parecer casi en la misma época. Es probable que sean las consecuencias de un cambio en un único parámetro, quizás influidas por el ejemplo de las vecinas lenguas germánicas. Para establecer esta conclusión (suponiendo que sea correcta), sería necesario mostrar que la estructura de la gramática universal dicta que un cambio en un parámetro produce el grupo de efectos observados. Algo se ha avanzado en la tarea de reducir estas consecuencias al llamado *parámetro del sujeto nulo*, el cual determina si el sujeto de una oración puede o no ser suprimido, como en (25i), y ha habido algún trabajo interesante bastante reciente sobre la adquisición del lenguaje que explora cómo el valor de este parámetro está determinando en la infancia. Pero hay mucho que queda por explicar. Estas son cuestiones intrigantes y difíciles, que asoman apenas en las fronteras de la investigación actual y sólo hace muy poco que resultan accesibles a la investigación seria gracias a los progresos de nuestro conocimiento.

La lógica de la situación es comparable a la que subyace a la determinación de las especies biológicas. La biología es más bien parecida en todas las especies, desde la levadura hasta los humanos. Pero pequeñas diferencias en factores como la cronometración de los mecanismos celulares pueden producir diferencias muy grandes en el organismo resultante, por ejemplo la diferencia entre una ballena y una mariposa. Asimismo, las lenguas del mundo parecen ser radicalmente distintas una de otra en muchos aspectos, pero sabemos que deben ser vaciadas en el mismo molde, que sus propiedades esenciales deben ser determinadas por los principios fijos de la gramática universal. Si eso no fuera así, no sería posible para el niño aprender ninguna de ellas.

La tarea de descripción es ya difícil, pero la tarea de explicación, que desarrolla la gramática universal, es mucho más dura y supone un reto mayor. A nivel descriptivo, al lingüista se le presentan una serie de fenómenos y busca descubrir un sistema computacional que explique estos fenómenos y otros que está predichos. A nivel explicativo, es necesario mostrar cómo los fenómenos pueden ser derivados de principios invariables, una vez los parámetros estén

establecidos. Esta es una tarea mucho más difícil. En los últimos años ha sido posible aproximarse a este reto y hacer algún progreso verdadero en la tarea de desentrañarlo, en un grado muy difícil de imaginar hasta hace poco.

En la próxima conferencia me propongo investigar con más detalle algunos de los principios y parámetros de la gramática universal, para concluir con un intento de explicación para algunos de los fenómenos que he repasado en el curso de esta presentación.

CONFERENCIA 3

Principios de la estructura del lenguaje (I)

Concluí la última conferencia con algunas observaciones sobre los varios niveles de investigación en el lenguaje: primero el nivel descriptivo, en el que tratamos de mostrar las propiedades de lenguas particulares; dan una explicación precisa del sistema computacional que determina la forma y el significado de las expresiones lingüísticas en estas lenguas; y, segundo, el nivel explicativo, en el que concentramos la atención en la naturaleza de la facultad de lenguaje, sus principios y sus parámetros de variación. En el nivel explicativo, tratamos de presentar el sistema fijo e invariable del cual uno puede deducir literalmente las diversas lenguas humanas posibles, incluyendo las que existen y muchas otras, según se coloquen los parámetros en una de las maneras admisibles, mostrando qué propiedades de las expresiones lingüísticas derivan de esta colocación de parámetros. Al colocar los parámetros de una manera, deducimos las propiedades del húngaro; al colocarlos de otra manera, las propiedades del esquimal, etc. Nos hallamos ante un panorama emocionante que, por primera vez, estamos en condiciones de visualizar y cuyo desbroce podemos emprender de manera seria.

Mencioné unos pocos principios plausibles de la gramática universal y algunos parámetros de variación, entre ellos el parámetro del sujeto nulo que distingue el francés (y el inglés y muchas otras lenguas) del español y del resto de las lenguas románicas (y de muchas otras). Siguiéndole la pista al asunto, examinemos ahora la naturaleza de las categorías y los sintagmas que aparecen en las expresiones estructuradas de las lenguas humanas particulares.

La gramática universal permite ciertas categorías de elementos léxicos, básicamente cuatro: verbos (V), nombres (N), adjetivos

28