

7.2. Los contenidos implícitos y su interpretación

7.2.1. LAS RESUPOSICIONES Y EL CONOCIMIENTO COMPARTIDO

La gramática formal se ha ocupado de la presuposición desde la perspectiva de la semántica lógica para referirse a un tipo de información que si bien no está explícitamente dicha, se desprende *necesariamente* del significado de las palabras enunciadas y de ella depende que una oración pueda someterse a la prueba veritativa; otra característica de la presuposición semántica es que se mantiene tanto en la forma afirmativa de la oración como en la forma negativa.

La secuencia *mi hermano volvió de Salamanca* presupone que el emisor tiene un hermano; pero la negación de esa secuencia *mi hermano no volvió de Salamanca* sigue manteniendo la inferencia de que el emisor tiene un hermano. Si en la oración *mi hermano volvió de Salamanca* resultase ser falsa la presuposición de que el emisor tiene un hermano, no podríamos decir exactamente que la oración es falsa. Si es falso que mi hermano volvió de Salamanca, ha de ser cierto que mi hermano no volvió de Salamanca; pero si yo no tengo hermanos, tampoco percibimos como verdadero que mi hermano no volvió de Salamanca. Simplemente la oración no es verdadera ni falsa; no se cumplen las condiciones para que pueda ser una cosa o la otra, no se expresa una proposición (Núñez y Teso, 1996: 81).

Desde el análisis del discurso interesa muy especialmente otro tipo de presuposición que escapa al análisis estrictamente lógico, ya que se basa en el conocimiento previo que se da por supuesto y compartido por las personas que participan en un acto de comunicación (oral o escrito, en directo o diferido). Este tipo de presuposición es el que se conoce como **presuposición pragmática** (Levinson, 1983), puesto que depende de factores contextuales (relación entre los participantes, situación, marcos cognitivos compartidos, etc.) e incluye el conocimiento del mundo, lo que algunos autores han llamado el conocimiento o saber **enciclopédico** (Maingueneau, 1996, 1998). Desde luego, cuando hablamos o escribimos, no lo decimos todo; por un lado, partimos de que nuestra audiencia o quien nos va a leer tiene toda una serie de conocimientos, de saberes de todo tipo, que no necesitamos incluir en nuestros enunciados. Por otro lado, a lo largo de la interacción vamos comprobando si las asunciones sobre los conocimientos previos de nuestros interlocutores han sido adecuadas o no. Asimismo, desde el punto de vista de quien escucha o lee, se van detectando posibles errores respecto a lo que quien habla o escribe ha entendido que podía presuponer. Esos errores pueden producir incomprensión pura y simple o interpretaciones erróneas que pueden llevar al malentendido o a la búsqueda de información suplementaria para «llenar» los vacíos.

Los presupuestos definen una comunidad, las verdades que presumiblemente comparten los miembros de la conversación sobre el tema de que se habla. Como cualquier información expuesta por el locutor que no es cuestionada por el oyente, los presupuestos se sitúan, sin llegar a ser expuestos, en la ca-

tegoría de lo que está admitido y establecido, de aquello a lo que podemos hacer referencia, pero sobre lo que ya no es posible polemizar (Núñez y Teso, 1996: 85).

En el ámbito educativo, por ejemplo, realizar un cálculo ajustado sobre lo que se puede tomar como conocimiento previo es crucial para que el proceso de enseñanza y aprendizaje llegue a buen término. Si quien enseña presupone que los estudiantes saben más de lo que en realidad saben, éstos difícilmente podrán seguir sus explicaciones; en el caso contrario, si supone que saben menos de lo que saben, sus explicaciones resultarán aburridas y tampoco habrá un avance en el aprendizaje. Las presuposiciones se manifiestan a veces a través de formas lingüísticas (términos que no se definen o sintagmas nominales definidos, por ejemplo), pero otras veces, simplemente, lo que aparecen son «huecos» informativos que se supone que ha de llenar quien lee o escucha. Esto es lo que se puede apreciar en la forma de iniciar el noticiario el locutor LM y que transcribimos a continuación:

1. [sintonía] V las noticias\| con LM\|\| [final de la sintonía]
2. LM buenas noches\| no hay: explicaciones ni dimisiones\|
3. treinta y dos horas después del incidente—\| protagonizado ayer\|
4. por dos ecologistas que prácticamente\|
5. se situaron sobre las cabezas de los reyes\| en un acto\|
6. de gran trascendencia\| internaciona\| no ha habido\| ninguna reacción\|\|
7. la eficacia de nuestros servicios de seguridad: ha quedado en entredicho\|
8. en unas imágenes que han dado hoy la vuelta al mundo\|

(Corpus del CAD)

Como puede observarse, el presentador comienza con la expresión *no hay explicaciones ni dimisiones*, sin decir ni quién tendría que haber dado explicaciones, ni quién tendría que haber dimitido, ni por qué. Evidentemente, confía en que los telespectadores ya saben de qué está hablando y a qué y a quiénes se refiere; de esta forma, también crea un efecto de «comunidad», al hacerles partícipes de sus conocimientos y de sus expectativas y valores. A continuación y poco a poco va recuperando la información presupuesta y que había sido emitida el día anterior. Pero el efecto de «ya nos entendemos, ya sabemos de qué hablamos» ha sido creado.

El siguiente texto proviene de la prensa escrita y está formado por el antetítulo y el título de una noticia:

«Asumo la responsabilidad de mis actos»

**La cinta muestra al
presidente furioso, pero
arrepentido de su devaneo**

La noticia fue publicada por el diario *El País* el 21 de septiembre de 1998. Para cualquier persona que hubiera seguido mínimamente la actualidad de las semanas anteriores a esa publicación, no cabía la menor duda: el «presidente» se refiere a Bill Clinton, primer mandatario de los Estados Uni-

dos de América; «*la cinta*» alude a la de la grabación en vídeo de su declaración frente al Gran Jurado de ese país, y «*su devaneo*» es una manera de nombrar las relaciones que dicho presidente mantuvo con una ex becaria de la Casa Blanca. Del mismo modo, el antetítulo se interpretaría sin dificultad como parte de la confesión de Clinton. ¿Qué ocurrirá pasados los años? Seguramente ese conocimiento ya no será de actualidad y, si se quiere hablar de ello, no se podrá presuponer tanto.

Algo así sucede con los enunciados que examinaremos a continuación cuando se presentan ante personas sin el conocimiento previo necesario para su correcta interpretación. Se trata de un ejemplo tomado de Kempson (1988):

a) Si el Presidente invita a cenar a Angela Davis a la Casa Blanca, lamentará haber invitado a una militante negra a la Casa Blanca.

b) Si el Presidente invita a cenar a la esposa de George Wallace a la Casa Blanca, lamentará haber invitado a una militante negra a la Casa Blanca.

En los enunciados *a)* y *b)* de este ejemplo nos encontramos con que tienen una estructura sintáctica aparentemente idéntica de oración condicional. Las diferencias que encontramos son de tipo léxico y de formas para referirse a las personas: en *a)* se nos habla de *Angela Davis*, con su nombre de pila y su apellido, mientras que en esa misma posición, en *b)* aparece la referencia a una mujer nombrándola a través de su relación matrimonial: *la esposa de George Wallace*. Y aquí acabaría la comparación, seguramente, para un gran número de las personas que lean este texto. Ahora bien, de hecho, nos encontramos ante dos enunciados bien diferentes, siempre que, eso sí, tengamos a nuestra disposición —poseamos en nuestra enciclopedia— el conocimiento del mundo necesario para poder interpretarlos.

En efecto, necesitamos saber quiénes son Angela Davis y la esposa de George Wallace para entender que en el primer enunciado nos encontramos ante un caso de sustitución léxica con identidad referencial, mientras que en el segundo no existe tal. Fijémonos en el sintagma «una militante negra» —iniciado por el elemento una— que aparece en ambos casos en la segunda parte de la oración. En *a)* funciona como sustituto de Angela Davis, conocida militante negra estadounidense durante el período presidencial de John F. Kennedy (referente exofórico de «el presidente», lo que nos sitúa, por lo tanto, en los Estados Unidos de América). Ahora bien, del mismo modo, si sabemos que «George Wallace» fue un conocido político conservador de clara ideología racista de la misma época y del mismo país, ideología que su esposa compartía, entonces tendremos que interpretar que «una militante negra» en el segundo enunciado sólo puede tener un referente fuera del texto. Y, como consecuencia, en el primer caso, *a)*, la invitación aún no se ha llevado a cabo, mientras que en *b)* se supone que sí.

El texto que proponemos a continuación es el de un anuncio de una organización humanitaria no gubernamental:

LO DE CHIAPAS ES URGENTE

POR LLAMARLO DE ALGUNA MANERA



No pueden esperar más. En Chiapás miles de personas están abandonando sus hogares víctimas de la violencia. Ahora más que nunca, nuestra asistencia sanitaria, viveres y medicinas son una cuestión de vida o muerte. Pero necesitamos tu colaboración.

Es urgente.

N° CUENTA: BEX 0104-0201-99-0300589102



91 543 60 33

La expresión «*lo de Chiapas es urgente*» apela claramente al conocimiento previo y compartido no sólo sobre «lo que está ocurriendo en Chiapas», sino también sobre la valoración de esos acontecimientos. El pronombre «lo» se vuelve a repetir en la oración siguiente —«*por llamarlo de alguna manera*»— reforzando ese efecto. La ausencia de sujeto en la primera oración del texto en letra menuda —«*No Ø pueden esperar más*»— sigue en esta línea, ya que se supone que quien lee este anuncio ya posee la suficiente información sobre el tema y sobre quiénes son los afectados por el problema.

La presuposición ocupa también un lugar privilegiado en la comunicación científica; la diferencia entre un artículo de divulgación y un artículo de alta especialización radica, fundamentalmente, en el grado de conocimiento que se da por supuesto y compartido por quien escribe y quien lee. Incluso, dentro de lo que se entiende por divulgación, los presupuestos pueden ser mayores o menores según el público a quien un artículo vaya dirigido.

Veamos como ejemplo el siguiente texto, en el que se puede apreciar que, aunque aparezca en una revista de divulgación, presupone gran cantidad de conocimiento previo sobre física, específicamente sobre «la simetría en las interacciones débiles», y, por tanto, es divulgación dirigida a un sector del público lector que esté formado en ese tema:

EL EXPERIMENTO DE CHIEN SHIUNG WU

Los diagramas de la página siguiente esquematizan un experimento célebre, realizado por la física Chien Shiung Wu, para verificar la violación de la simetría P en las interacciones débiles. Se somete una muestra de cobalto a un campo magnético, obtenido por ejemplo por medio de la bobina de un electroimán. A la manera de la aguja de la brújula, los átomos de cobalto se orientan en este campo. Señalemos que la orientación está determinada por la forma en que hemos enrollado la bobina, es decir por la elección de una mano izquierda o de una mano derecha. Si el bobinado se hace «a la derecha» A), es decir, si las espiras yuxtapuestas dibujan un tornillo ordinario (o un sacacorchos para diestros), se observa que, en la desintegración radiactiva del cobalto en níquel, un electrón y un antineutrino, la mayoría de los electrones se emiten «hacia atrás» el bobinado. Esta situación nos permite distinguir entre derecha e izquierda. En B) hemos representado la imagen del experimento, tal como se ve a través de un espejo: no se trata por lo tanto de un experimento real sino de una imagen simple. En cambio, representamos en C) el resultado de un experimento real, tal como sería si utilizásemos, en nuestro mundo real, un equipamiento idéntico al visto en el espejo (con abundancia de tornillos con paso a la izquierda para unir los diversos componentes). Para simplificar, hablaremos aquí de experimento imagen. ¡Se ve que la dirección de los electrones emitidos en el experimento imagen, el único realizable físicamente, es la opuesta de la dirección esperada en la imagen del experimento! Por lo tanto podemos determinar sin ninguna duda en qué lado del espejo estamos situados.

A partir de estas consideraciones podemos afirmar que las interacciones débiles no respetan la simetría llamada P, o simetría izquierda-derecha.

Nos falta hablar de la simetría entre partículas y antipartículas (conjugación de carga C).

Podemos imaginar que realizamos un experimento del tipo del anterior utilizan-

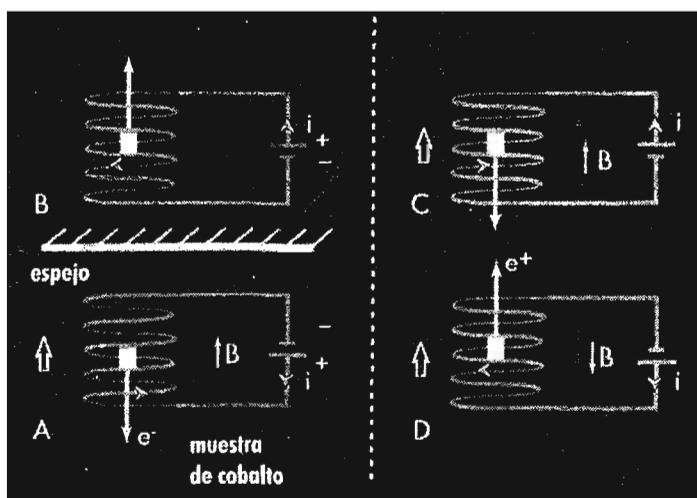
do, no sólo la instrumentación vista en el espejo (unida por medio de tornillos levórgicos), sino insistiendo a nuestros amigos experimentales que construyan el dispositivo completamente con antimateria... Manifiestamente, a nivel macroscópico no se trata más que de un experimento ideal. El resultado se ha representado en D. Se ve que:

— el experimento imagen realizado con antimateria difiere de un experimento idéntico realizado con materia (compárese C y D).

— ¡el experimento imagen realizado con antimateria es ahora idéntico a la imagen del experimento inicial vista a través de un espejo! B es un experimento no realizable físicamente, pero D representa un experimento posible, al menos en teoría.

Se ve así que las interacciones débiles violan la simetría P, que permuta derecha e izquierda, y también la conjugación de carga C, que permuta partícula y antipartícula. Este ejemplo también muestra que las interacciones débiles respetan al menos con muy buena aproximación la reflexión conjugada CP, producto de las dos operaciones anteriores (véase el recuadro «Violación de CP: cómo distinguir la materia de la antimateria»).

De hecho, se puede demostrar que la simetría CP es la simetría natural de las interacciones fundamentales (llamadas de gauge) en las que se basa este experimento (*El Mundo Científico*, julio/agosto de 1998).



7.2.2. LA INTENCIONALIDAD EN LOS ACTOS DE HABLA

La razón para concentrarse en el estudio de los actos de habla es, simplemente, ésta: toda comunicación lingüística incluye actos lingüísticos. La unidad de comunicación lingüística no es, como se ha supuesto generalmente, el símbolo, palabra, oración, ni tan siquiera la instancia del símbolo, palabra u oración, sino más bien la producción o emisión del símbolo, palabra u oración al realizar el acto de habla. [...] Solamente ciertos géneros de intenciones son adecuados para la conducta que denomino actos de habla (Searle, 1969: 26).

Una de las perspectivas fundamentales de la pragmática que con más éxito se han ocupado de estudiar los problemas de la manifestación de las inten-

ciones es la que se conoce como la *teoría de los actos de habla* (Austin, 1962; Searle, 1964, 1969). Esta teoría se empezó a formular en la primera mitad del presente siglo, en el seno de la filosofía del lenguaje de orientación «analítica», y se desarrolló de forma muy especial entre los años sesenta y ochenta. En el seno de la filosofía supuso un vuelco muy importante, ya que marcó un giro en la manera de abordar los problemas de la significación al incorporar los conceptos de *intención* y de *acción* como elementos fundamentales.

Austin hizo públicas sus reflexiones en una serie de conferencias que dictó en la Universidad de Harvard durante los años treinta, conferencias que en 1962 quedarían recogidas y publicadas en su libro *How to do things with words (Cómo hacer cosas con las palabras)*. El pensamiento de este filósofo británico se articuló como respuesta al positivismo lógico, corriente que, basándose en la lógica veritativa, planteaba que el sentido de cualquier oración dependía de las pruebas de verdad o falsedad; así, si de una oración no se podía decir si era verdadera o falsa, dicha oración carecía de sentido, ya que no era portadora de una proposición de ningún tipo. Austin mostró que, si bien existían enunciados que se sometían fácilmente a esas pruebas, otros, no, y no por ello dejaban de tener sentido. En una primera época, Austin distinguió entre enunciados *constatativos* («constatatives») y enunciados *realizativos* («performatives»). Los primeros son los que utilizamos para *describir* el mundo, del tipo *Hace frío, Carlos es alto, La película es muy interesante*, etc.; como se puede apreciar en esos ejemplos, si quienes hablamos nos ponemos de acuerdo en qué entendemos por *frío, alto y muy interesante*, podemos otorgar a cada uno de esos enunciados un valor de verdad o falsedad. Ahora bien, los enunciados realizativos no describen el estado del mundo sino que lo *transforman*, por eso no se puede afirmar de ellos si son verdaderos o falsos sino si tienen *éxito* o si *fracasan*. Así, este pensador señala que se pueden encontrar expresiones con las siguientes características:

- A) no «describen» o «registran» nada, y no son «verdaderas o falsas»; y
- B) el acto de expresar la oración es realizar una acción, o parte de ella, acción que a su vez no sería normalmente *descripta* como consistente en decir algo (Austin, 1962: 45-46).

Y propone los siguientes ejemplos:

- E.a) «Sí, juro (desempeñar un cargo con lealtad, honradez, etc.)», en el curso de la ceremonia de asunción de un cargo.
- E.b) «Bautizo este barco *Queen Elizabeth*», expresado al romper la botella de champaña contra la proa.
- E.c) «Lego mi reloj a mi hermano», como cláusula de un testamento.
- E.d) «Te apuesto cien pesos a que mañana va a llover».

En estos ejemplos parece claro que expresar la oración (por supuesto que en las circunstancias apropiadas) no es describir ni *hacer* aquello que se diría que hago al expresarme así, o enunciar que lo estoy haciendo: es hacerlo (Austin, 1962: 46).

El éxito o fracaso de esos enunciados depende de que se cumplan o no unas *condiciones de éxito, de fortuna o de felicidad* («felicity conditions»), ta-

les como que quien diga esas palabras sea la persona adecuada, que lo diga en el momento y en el lugar adecuados, a las personas adecuadas y con «sinceridad»; si todas las circunstancias son apropiadas, el *acto* será *afortunado*, si no, tendremos un acto *fallido*. En el primer caso, el enunciado tendrá éxito y el mundo habrá cambiado, las cosas ya no serán las mismas que antes (dos personas se habrán casado, dos países estarán en guerra, quien era ministro habrá dejado de serlo, etc.). Es decir, **se habrá hecho algo al pronunciar esas palabras**.

Poco después de formulada esta primera versión de su teoría, Austin avanza y la extiende a todo tipo de enunciados. En realidad, plantea, siempre que emitimos un enunciado estamos haciendo algo que cambia el estado de las cosas —por ejemplo, nos comprometemos con la verdad de aquello que aseveramos—, por lo tanto, las palabras, además de su significado referencial, literal, constituyen una forma de *acción intencional* cuando son pronunciadas en la interacción.

Siguiendo las aportaciones de Austin, Searle (1976) propone una tipología de los actos de habla a los que posiblemente se pueden reducir nuestros enunciados. Los agrupa en cinco tipos:

1. **Asertivos:** afirmar, anunciar, predecir, insistir...
2. **Directivos:** preguntar, pedir, prohibir, recomendar, exigir, encargar, ordenar...
3. **Compromisorios:** ofrecer, prometer, jurar...
4. **Expresivos:** pedir perdón, perdonar, agradecer, felicitar...
5. **Declarativos:** sentenciar, bautizar, vetar, declarar la guerra, levantar la sesión, cesar...

En la teoría de los actos de habla se plantea que, de hecho, al emitir un enunciado se producen tres actos:

1. El acto **locutivo** ('locutionary'): la misma emisión con su significado referencial, literal, es decir su *contenido* derivado de las reglas gramaticales.

2. El acto **ilocutivo** ('illocutionary'): lo que se hace al emitir ese enunciado, gracias a una fuerza —la *fuerza ilocutiva*— que asigna un valor de acción intencional (*prometer, ordenar, predecir, etc.*) a las palabras emitidas.

3. El acto **perlocutivo** ('perlocutionary'): el efecto —verbal o no verbal— que ese enunciado produce en la audiencia.

Supongamos un caso sencillo:

- A — [dirigiéndose a B] te pido que friegues los platos.
 B — [levantándose y yendo a la cocina] voy a fregarlos.

Si analizamos este enunciado obtenemos el siguiente resultado, en el que se puede observar que la forma del enunciado —el acto locutivo— coincide con la fuerza ilocutiva:

Acto locutivo: *Te pido que friegues los platos*, oración que podemos analizar con un significado referencial de petición de algo.

Acto ilocutivo: *petición*

Acto perlocutivo: *B se levanta y cumple la petición*

Pero las cosas pueden ser algo más complicadas. Veamos el siguiente diálogo:

A — hay platos en el fregadero

B — [se levanta y va a fregar]

En este caso el análisis sería el siguiente:

Acto locutivo: una oración enunciativa afirmativa formada por un verbo existencial en forma impersonal —*hay*— acompañado de un objeto directo que denomina un tipo específico de utensilios —*platos*— y un locativo —*en el fregadero*.

Acto ilocutivo: mandato y/o reproche, algo así como *aún no has fregado y te toca a ti*.

Acto perlocutivo: B cumple el mandato.

Lo que este segundo ejemplo plantea es la existencia de los actos de habla *indirectos*, en los que al significado literal del acto locutivo hay que sumar un significado añadido a través de la fuerza ilocutiva. Una característica de los actos de habla indirectos es que, en cierto modo, son *convencionales*, en el sentido de que, en el seno de la comunidad de hablantes que los usa, se asocia la expresión «indirecta» con la fuerza ilocutiva. No hay que confundir esta «convencionalidad», con la «arbitrariedad» del signo. Cuando, desde la lingüística oracional se habla de «arbitrariedad» se hace referencia a una relación «inmanente» que existe en el interior del sistema lingüístico entre señales fónicas y significado literal; sin embargo, cuando nos referimos a la convencionalidad de ciertas formas indirectas estamos aludiendo a una relación de tipo *cultural* que asigna unos *posibles* valores de sentido a esas formas de expresión. Además, hay grados mayores o menores de convencionalidad, ya que lo que puede ser «claro» aunque indirecto, para un grupo de hablantes, puede resultar poco habitual o no muy claro para otros.

Veamos el siguiente ejemplo:

- (1) **Te ordeno / te pido que cierres la puerta.**
- (2) Cierra la puerta.
- (3) ¡Cierra la puerta, ostras!
- (4) ¿Podrías cerrar la puerta?
- (5) ¿Te importaría cerrar la puerta?
- (6) ¿Eres de Madrid?
- (7) Se va a escapar el gato.
- (8) Hace frío, ¿eh?
- (9) Por favor, ¿sería tan amable, si no le importa, de cerrar la puerta?
- (10) ¿Es que eres incapaz de cerrar la puerta?

- (11) Qué corriente, ¿no?
- (12) ¿Puedes cerrar la puerta?
- (13) ¿Quieres cerrar la puerta?
- (14) ¿Quieres hacer el favor de cerrar esa puerta?
- (15) ¿Es que no has visto el cartel o qué?
- (16) Te has dejado la puerta abierta.
- (17) ¿Esperas a alguien?
- (18) Oye, cierra la puerta.
- (19) ¡La puerta, ciérrala ya de una vez!
- (20) ¿Cerrarás la puerta?
- (21) ¿Y si cerráramos esa puerta?
- (22) ¿Has nacido en un circo?
- (23) Cierre con cuidado.
- (24) ¡Sa puerta!

(Tusón, 1996: 127)

Aparentemente, nos encontramos ante veinticuatro formas de expresar lo mismo, o, utilizando la terminología de la teoría de los actos de habla (Searle, 1969), ante una *fuera ilocutiva* «directiva» (una demanda o un mandato) expresada a través de veinticuatro *actos locutivos* diferentes. Desde la perspectiva de la teoría que nos ocupa, sólo seis de esas expresiones pueden considerarse actos *directos*, son los seis enunciados que o bien contienen el verbo realizativo «pedir / ordenar» en primera persona del singular (1), o bien contienen el verbo «cerrar» en imperativo (2, 3, 18, 19 y 23). Así pues, los dieciocho enunciados restantes son casos de actos de habla *indirectos* (Searle, 1975) que exhiben diferentes grados de *convencionalidad*. En siete de ellos (6, 7, 8, 11, 15, 17 y 22) no aparecen ni «cerrar» ni «puerta», por lo que para su interpretación necesariamente se requerirá recurrir a aspectos contextuales como el conocimiento mutuo o elementos del entorno (temperatura, carteles, etc.). En los 11 restantes, sí aparecen elementos léxicos como «cerrar» y «puerta» (los dos o uno sólo) que orientan para la interpretación apropiada de las intenciones de quien emite esas expresiones, aunque estén estructuradas de forma indirecta.

Es evidente que cada uno de esos enunciados actúa como un «interruptor» que enciende en nuestras mentes posibles contextos de producción e interpretación, que reconocemos gracias a nuestra experiencia comunicativa y a los que asociamos diferentes grados de cortesía, de relación próxima o distante entre quienes hablan, imaginamos que esas personas se tratan como iguales o que existe una relación jerárquica, y que la emisión de cada uno de esos enunciados se produce en un espacio determinado; en definitiva, podemos encontrar unas *escenas psicosociales* en las que esas expresiones serían más o menos apropiadas. Conviene también tener en cuenta algo que al ver esos enunciados escritos se puede escapar, aunque hayamos utilizado determinados signos de puntuación (especialmente admiraciones e interrogaciones) que nos informan sobre la modalidad oracional: una entonación determinada, irónica, por ejemplo, puede convertir los enunciados aparentemente más corteses (el 5, el 9 o el 14, pongamos por caso) en expresiones altamente agresivas o «malducadas». Vemos, pues, de nuevo, el valor que desempeñan los aspectos inten-

cionales y contextuales en la elaboración, producción e interpretación de las «formas» de la lengua.

A pesar de los avances que sin duda representan los planteamientos de la teoría de los actos de habla, han sido criticados básicamente en dos sentidos (Levinson, 1983). En primer lugar, porque, pese a las advertencias que ya hiciera Austin, los desarrollos de la teoría se han centrado únicamente en la intención de quien emite un mensaje, tomando y presentando como ejemplos oraciones aisladas o brevísimos diálogos de dos intervenciones; además, no se ha tenido en cuenta que el verdadero sentido de los enunciados hay que analizarlo desde una perspectiva *secuencial*, es decir tomando en consideración el lugar que ocupa ese enunciado en la interacción *real*, viendo lo que ha sucedido antes y lo que sucede después, y analizando la manera en que los interactuantes van negociando el sentido de forma local y situada.

En segundo lugar, se ha cuestionado la división entre actos de habla directos e indirectos, ya que si se observa de forma empírica lo que ocurre en la comunicación se descubre que lo más común es que las personas utilicen formas indirectas y no formas directas. Los motivos, como muestran los analistas de la conversación y los estudiosos del principio de cortesía, son variados y tienen que ver, por una parte, con hábitos socioculturales de comportamiento comunicativo que incorporan aspectos como la imagen, el territorio, la distancia social, las relaciones de poder o solidaridad y, por otra, con la manera en que todos esos factores se activan concretamente en un intercambio determinado (véanse los capítulos 5 y 6).

7.2.3. EL PRINCIPIO DE COOPERACIÓN Y LAS IMPLICATURAS NO CONVENCIONALES

Él ha dicho que *p*; no hay ninguna razón para suponer que no está observando las máximas, o al menos el principio de cooperación; podría estar cumpliéndolas si pensase que *q*; sabe (y sabe que yo sé que él sabe) que yo me apercibo de la necesidad del supuesto de que piensa que *q*; no ha hecho nada para impedirme pensar que *q*; por lo tanto pretende que yo piense, o al menos desea hacerme posible que piense, que *q*; y consiguientemente ha implicado que *q* (Grice, 1975: 521).

La teoría del **principio de cooperación** (Grice, 1975) supone un importante paso adelante ya que sitúa el problema del sentido de los enunciados en la conversación. Su propuesta pretende ofrecer una explicación a la manera en que se producen cierto tipo de inferencias basadas en formas de enunciados *no convencionales* sobre lo que *no* está dicho pero que, sin embargo, se quiere comunicar. Al decir «no convencionales», Grice se refiere a que su sentido depende de los factores contextuales en que se produce esa expresión, así como del curso mismo de la conversación en que se inscriben.

Entiende Grice que, para que una conversación se lleve a cabo con relativo éxito, es necesario —tal como lo es en cualquier actividad que implica la actuación de dos o más personas— que quienes participan en ella lo hagan de manera cooperativa. Con esto quiere decir que se confía en que, a

lo largo de la interacción, esas personas irán actuando de la manera que se supone apropiada para los fines que se pretenden con esa conversación. Esto es lo que se conoce como el «principio de cooperación»:

Haga usted su contribución a la conversación tal como lo exige, en el estado en que tenga lugar, el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga (Grice, 1975: 516).

Este principio se basa —o se despliega— en cuatro máximas que Grice entiende no como normas morales sino como principios razonables o racionales en los que solemos confiar para funcionar con relativa tranquilidad en nuestra vida cotidiana (véase Grice, 1975: 516-517).

A. Máxima de cantidad:

1. Haga usted que su contribución sea tan informativa como sea necesario (teniendo en cuenta los objetivos de la conversación), y puede que también
2. No haga usted que su contribución resulte más informativa de lo necesario.

B. Máxima de cualidad:

1. No diga usted lo que crea que es falso.
2. No diga usted aquello de lo cual carezca de pruebas adecuadas.

C. Máxima de relación:

Sea pertinente (vaya al grano).

D. Máxima de manera:

1. Evite usted ser oscuro al expresarse.
2. Evite usted ser ambiguo al expresarse.
3. Sea usted escueto (y evite ser innecesariamente prolijo).
4. Proceda usted con orden.

Naturalmente, a Grice no se le escapa que no siempre observamos todas las máximas, sino que muy a menudo transgredimos o violamos una o varias de ellas. Las razones pueden ser de diversos tipos: por ejemplo, violamos la máxima de cualidad porque queremos engañar a alguien, o porque no queremos dañarle y preferimos decirle una verdad a medias o una «mentira piadosa»; transgredimos la máxima de cantidad porque no calculamos bien lo que saben nuestros interlocutores o porque somos incompetentes y «pesados», etc. En todos esos casos, falla en algo el principio de cooperación.

Ahora bien, a Grice le interesan especialmente un tipo de situaciones en las que se viola o transgrede una máxima pero no se deja de cooperar. Quien transgrede la máxima lo hace con la intención de que quien le escucha lo descubra y ese descubrimiento funcione como un interruptor que desencadena un tipo especial de inferencia —la **implicatura**— que no está basada en un enunciado al que le asignamos convencionalmente un sentido añadido, sino que ese significado «no dicho» depende del momento en que se produce. Por eso llama a esas inferencias *implicaturas conversacionales no convencionales*. Veamos algún ejemplo en que la

INFERENCIA

transgresión de las máximas se hace con la intención de provocar una implicatura:

- 1) *Transgresión de la máxima de cualidad:*
En un aula se produce el siguiente diálogo entre el profesor y un alumno:
A — Profe, ¿las ballenas tienen alas?
Pr — Sí, y hacen nidos en los árboles.
- 2) *Transgresión de la máxima de relación:*
En un pasillo de la universidad se produce este diálogo entre dos estudiantes, compañeras de curso:
E1 — ¿Me dejas los apuntes del viernes?
E2 — Estaba enferma
- 3) *Transgresión de la máxima de manera:*
Diálogo entre padre y madre, mientras pasean por un parque con sus hijos:
P — Comprémos algo para los niños.
M — De acuerdo, pero nada de hache, e, ele, a, de, o, ese.
- 4) *Transgresión de la máxima de cantidad:*
Fragmento de la declaración del entrenador de un equipo de fútbol al que se le pregunta por lo que puede pasar en el próximo partido:
— Fútbol es fútbol.

En (1), el profesor da una respuesta en la que viola la máxima de cualidad, pero se supone que lo hace con la intención de que el alumno, puesto que sabe que las ballenas no «hacen nidos en los árboles», entenderá —a través de una implicatura— que el «profe» le está contestando que «no» a su pregunta (a través de una ironía). En (2), aparentemente, B transgrede la máxima de relación, puesto que en lugar de contestar «sí» o «no» a la petición de A, responde con algo que no parece «venir a cuento». Sin embargo, se supone que B confía en que A realizará la implicatura necesaria para entender que le está diciendo que *«no le puede dejar los apuntes porque no los tiene debido a que el viernes no fue a clase a causa de su malestar físico»*. En (3), la madre, al deletrear una palabra —*helados*— en vez de decirla, viola la máxima de manera al ser «oscura en su expresión»; con ello pretende que el padre «implicite» algo así como *«de acuerdo, comprémosles algo, pero helados ni nombrarlos porque...»* y el motivo dependerá de la situación concreta (porque están resfriados, porque les quitarán el apetito y es hora de comer, porque se mancharán y vamos de visita a casa de los abuelos, etc., etc.). Finalmente, en (4) tenemos un caso de tautología, en la que el predicado no aporta ninguna información nueva; las tautologías son ejemplos clarísimos de transgresiones de la máxima de cantidad con las que se espera que la audiencia *implicite* lo que en la ocasión resulte adecuado (*podemos perder o ganar, el equipo contrario es muy bueno, el equipo contrario es muy malo, la hierba está en malas condiciones*).

También en los textos escritos se pueden encontrar transgresiones de máximas que apelan a la cooperación de quien lee para «reconstruir» el significado implícito. Así, aparecía el siguiente texto como pie de foto en un periódico:

LA MESA DEL ACUERDO. Aspecto que ofrecía ayer, al anunciarse el acuerdo de paz, uno de los tres lados de la mesa en forma de U en la que trabajaron los negociadores. El tercero por la derecha es Gerry Adams, el líder del Sinn Fein. A su lado, el número dos del grupo, Martin McGuinness. La imagen está tomada de televisión (*El País*, 11 de abril de 1998).

¿A qué viene la expresión final? ¿Por qué se nos indica de dónde está tomada la foto? Aparentemente, es una información innecesaria, que no «viene a cuento» y que no añade nada a la, por otra parte, detallada información sobre la imagen. Sin embargo, al mirar la foto se observa su mala calidad, por lo que esa transgresión de la máxima de relación y/o de cantidad desencadena en quien la lee y la mira un proceso de implicatura por el que entiende que «se están pidiendo disculpas y ofreciendo explicaciones por esa mala calidad».

7.2.4. EL PRINCIPIO DE RELEVANCIA O PERTINENCIA

La teoría de la relevancia [...] se alinea claramente con aquellas teorías que ponen el énfasis en la idea de que no hay una correspondencia biunívoca y constante entre las representaciones semánticas abstractas de las oraciones y las interpretaciones concretas de los enunciados. [...] la diferencia fundamental de este modelo con respecto a otros radica en que pretende ofrecer un mecanismo deductivo explícito para dar cuenta de los procesos y estrategias que conducen desde el significado literal hasta la interpretación pragmática (Escandell, [1993] 1996: 109).

Sperber y Wilson (1986a, 1986b) son los autores de una de las propuestas de más éxito actualmente dentro de la perspectiva pragmática: la **teoría de la relevancia** (o *pertinencia*). Su teoría parte de Grice, pero así como ese autor trata de ayudar a entender cómo funciona el mecanismo de la conversación, ellos pretenden presentar una explicación sobre cómo funcionan los mecanismos cognitivos en la emisión y, sobre todo, en la interpretación de los enunciados. Tal como señala Bertuccelli (1993), en la base de la teoría de la relevancia está la concepción que Sperber y Wilson tienen de la lengua; para estos autores la función primordial de las lenguas no es la comunicación sino el procesamiento de la información. Su concepto de comunicación responde, básicamente, a un modelo *ostensivo-inferencial* (Sperber y Wilson, 1986a), y no tanto a un modelo basado en la codificación y descodificación. Normalmente el propio código se presenta con un efecto ostensivo que desencadena un proceso de inferencia.

Para Sperber y Wilson, la relevancia o pertinencia tiene una trascendencia mucho mayor que la que le daba Grice al considerarla una de las máximas —la de relación—. Para ellos, es el principio, de carácter general, que guía tanto las formulaciones de los hablantes como las interpretaciones de los oyentes. Los seres humanos están equipados cognitivamente para interpretar enunciados a partir de cadenas de inferencias. Cuando alguien oye un enunciado ambiguo, por ejemplo, su mente no busca todas las inter-

pretaciones posibles, para luego decidir cuál de ellas puede ser la más apropiada, dada la situación en que se produce tal enunciado, sino que busca la más accesible con el mínimo coste de procesamiento, porque considera que quien ha producido ese enunciado lo ha hecho pensando que su interpretación se realizará de esa manera.

Siendo las demás cosas iguales, la más relevante de dos proposiciones en un contexto dado es aquella que requiere menor procesamiento. [...]

Nuestra afirmación es que la interpretación que el hablante intenta que se haga y la que el oyente debe elegir, es aquella que satisface un principio de relevancia máxima (Sperber y Wilson, 1996b: 590 y 596).

El término inglés *relevance* ha sido traducido al español unas veces como «relevancia» y otras como «pertinencia» (en francés y en catalán, por ejemplo, se ha preferido esta segunda traducción: *pertinence* y *pertinència*, respectivamente). Bonilla (1994), como Escandell o Reyes, se decanta por traducirlo como «relevancia» pero señala que, en realidad, el término inglés engloba los dos significados: quien habla o escribe ha de ser *pertinente*, decir algo que venga al caso y que sea de interés, para que quien escucha o lea reconozca que el enunciado es *relevante* y desencadene un proceso de inferencia para conseguir, con el mínimo esfuerzo posible, efectos contextuales amplíos.

Desde esta propuesta se explica que, cuando se transgrede una máxima, se hace, precisamente, porque se considera que de esa manera se es más relevante, es decir, se produce un enunciado que será interpretado con el mínimo coste de procesamiento, ya que se apela a un **contexto cognitivo** compartido, al menos parcialmente. El contexto se entiende como «el conjunto de supuestos que se emplea en la interpretación de un enunciado» (Escandell, [1993] 1996: 118); esos supuestos son de procedencia diversa y se activan para una situación dada, y parte de esos supuestos se alteran (se amplían, cambian), precisamente, si el enunciado contiene información relevante.

Vistas así las cosas, los ejemplos analizados en el apartado 7.2.3 como conteniendo transgresiones de las máximas del principio de cooperación que provocaban implicaturas se analizan, a la luz de la teoría de la relevancia, como enunciados reconocidos por los oyentes o lectores como *pertinentes* y *relevantes*, dados los datos contextuales en que se producen, ya que permiten ser interpretados fácilmente y con efectos contextuales que compensan el esfuerzo de interpretación.

A la inversa, un enunciado no será relevante si incluye información tan nueva que no se tienen datos que permitan interpretarla o si incluye información conocida y no aporta nada, dado el contexto en que se produce. Esta manera de entender el funcionamiento de la mente humana permite explicar gran parte de los malentendidos y de las incomprensiones recurriendo a un error de cálculo entre *lo que supone quien habla que sabe quien le escucha* y *lo que realmente sabe quien le escucha*. Qué duda cabe que este tipo de explicaciones pueden ser de gran utilidad para entender, por ejemplo, lo que ocurre en las aulas cuando entre profesores y estudiantes existen problemas de comprensión o de entendimiento.

Proponemos a continuación la lectura de un relato de Julio Cortázar. En él se explica de forma absolutamente detallada cómo subir una escalera, previa descripción de ese artificio. Esta información resulta del todo *irrelevante* en un entorno cultural en el que esa actividad es completamente conocida y practicada de forma cotidiana. Sin embargo, el autor argentino consigue un efecto poético magnífico a través de profundizar magistralmente en lo obvio (obsérvese también la descripción de los pies que incluye el texto).

INSTRUCCIONES PARA SUBIR UNA ESCALERA

Nadie habrá dejado de observar que con frecuencia el suelo se pliega de tal manera que una parte sube en ángulo recto con el plano del suelo, y luego la parte siguiente se coloca paralela a este plano, para dar paso a una nueva perpendicular, conducta que se repite en espiral o en línea quebrada hasta alturas sumamente variables. Agachándose y poniendo la mano izquierda en una de las partes verticales, y la derecha en la horizontal correspondiente, se está en posesión momentánea de un peldaño o escalón. Cada uno de estos peldaños, formados como se ve por dos elementos, se sitúa un tanto más arriba y más adelante que el anterior, principio que da sentido a la escalera, ya que cualquier otra combinación produciría formas quizá más bellas o pintorescas, pero incapaces de trasladar de una planta baja a un primer piso.

Las escaleras se suben de frente, pues hacia atrás o de costado resultan particularmente incómodas. La actitud natural consiste en mantenerse de pie, los brazos colgando sin esfuerzo, la cabeza erguida aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que se pisa, y respirando lenta y regularmente. Para subir una escalera se comienza por levantar esa parte del cuerpo situada a la derecha abajo, envuelta casi siempre en cuero o gamuza, y que salvo excepciones cabe exactamente en el escalón. Puesta en el primer peldaño dicha parte, que para abreviar llamaremos pie, se recoge la parte equivalente de la izquierda (también llamada pie, pero que no ha de confundirse con el pie antes citado), y llevándola a la altura del pie, se la hace seguir hasta colocarla en el segundo peldaño, con lo cual en éste descansará el pie, y en el primero descansará el pie. (Los primeros peldaños son siempre los más difíciles, hasta adquirir la coordinación necesaria. La coincidencia de nombre entre el pie y el pie hace difícil la explicación. Cuidese especialmente de no levantar al mismo tiempo el pie y el pie.)

Llegado en esta forma al segundo peldaño, basta repetir alternadamente los movimientos hasta encontrarse con el final de la escalera. Se sale de ella fácilmente, con un ligero golpe de talón que la fija en su sitio, del que no se moverá hasta el momento del descenso (Julio Cortázar, en *Historias de cronopios y famas*, 1962).

7.3. La trasgresión de las normas

Normas que regulan una reunión tradicional de un pueblo bambara en Mali:

- Un estilo directo (lacónico y claro) significa que quien habla está defendiendo algo.
- Un estilo indirecto (con refranes y parábolas, por ejemplo) significa que quien habla se está oponiendo a algo.

- Los participantes en la asamblea están serios.
- El Heraldo no necesariamente tiene que estar serio (M. Saviile-Troike, 1989 [1982], pp. 161-162).

Como toda acción social, la comunicación está necesariamente regulada por un conjunto de *normas*, *máximas* o *principios* que permiten el funcionamiento relativamente eficaz de los intercambios entre las personas. Ahora bien, esas normas, máximas o principios tienen unas características muy diferentes a, por ejemplo, las «reglas» gramaticales. Si una regla de la gramática se transgrede, se obtiene una secuencia agramatical, algo que «no pertenece a la lengua en cuestión», por ejemplo, la secuencia *el mesa son grande* no es una oración de la lengua castellana porque no respeta la regla de concordancia de género entre artículo y nombre ni la regla de concordancia de número entre sujeto y verbo. Sin embargo, las normas que regulan la comunicación humana hay que entenderlas como tendencias *habituales* de comportamiento (Bourdieu, 1990), como principios *razonables* en los que las personas confiamos, pero que, como ya se ha mostrado, se negocian, se pueden transgredir y pueden cambiar. Por otra parte, esas normas, máximas o principios forman parte de la cultura de los pueblos y, por consiguiente, difieren de una cultura a otra, así como de un grupo a otro en el seno de una misma cultura. Además, el concepto de lo que es «normal», es decir *adecuado* o *apropiado*, varía también de una situación a otra, dependiendo de los factores contextuales.

En definitiva, las normas se manifiestan como un conjunto de habilidades que se adquieren a través de la participación en múltiples y diversas situaciones que permiten desarrollar la **competencia comunicativa** (véase el capítulo 2) —como muestra la sociología de la interacción o la etnografía de la comunicación—. Ese conjunto de estrategias y de saberes hacen posible actuar de manera comunicativamente eficaz y apropiada, produciendo enunciados adecuadamente encaminados hacia nuestras metas, así como interpretando los enunciados de los demás en las diferentes situaciones de comunicación que proporciona el entorno social.

Charaudeau presentaba el siguiente ejemplo (en una conferencia en Barcelona en el año 1994) como muestra de lo difícil que resulta saber de qué manera adquirimos determinadas normas de comportamiento comunicativo: Nos podemos dirigir a alguien que no conocemos de nada en plena calle y decirle: *Perdone, ¿me podría indicar dónde está la avenida de la República?* Sin embargo, no parece «admisible» o «normal» que le digamos: *Perdone, me llamo Amparo Calsamiglia, ¿me podría indicar dónde está la avenida de la República?*, ni tampoco *Perdone, ¿me podría indicar dónde está el Círculo Polar Ártico?*

Garfinkel (1964), por su parte, explica una serie de ejercicios que propone a sus estudiantes de primer curso de sociología con la finalidad de que descubran la complejidad que subyace a los comportamientos comunicativos aparentemente más rutinarios y cotidianos. Uno de esos ejercicios, por ejemplo, consiste en que cada estudiante se comporte en su casa durante más o menos quince minutos como si fuera un invitado y, posteriormente, redacte un breve informe anotando las reacciones de sus familiares. En el

artículo mencionado, Garfinkel reproduce el informe de un estudiante que, desoyendo las indicaciones del profesor en cuanto a la duración del «experimento», se comporta como un invitado —es decir, pidiendo permiso «por favor» para cualquier cosa, agradeciéndolo todo, alabando lo que le ofrecen, etc.— durante toda la tarde, durante la cena y, sin «deshacer el entuerto», se retira a su habitación. Su madre, al principio, lo había tomado como una broma, pero en ese momento está llorando desconsoladamente, mientras el padre va a la habitación a conversar con su hijo proponiéndole que acepte algún tipo de ayuda psicológica porque entiende que tal vez la presión de los estudios en un primer curso en la universidad puede estar afectándole demasiado. ¿A qué se debe tal reacción? «Simplemente» a que el chico se ha comportado siguiendo unas normas de cortesía que no son las apropiadas cuando se tiene la confianza que existe entre los miembros de una familia «media» en la cultura americana. Ese exceso de «buena educación» se interpreta como algo que no funciona, que no responde a un comportamiento «normal»...

Otro aspecto que resulta necesario señalar es la estrecha relación que existe entre las normas, por una parte, y la identidad sociocultural y la ideología de las personas, por otra. Entendidas como tendencias habituales que regulan los comportamientos comunicativos —esto es, socioculturales— de los seres humanos, las normas pueden transgredirse. Y no sólo para desencadenar el tipo de inferencias a las que nos hemos referido hasta ahora. La transgresión de las normas puede deberse, en primer lugar, a su desconocimiento, porque se está actuando en un entorno que se desconoce ya sea por edad (caso de los niños pequeños cuando dicen una palabrota, sin saber que eso no es «aceptable») o porque se pertenece a un grupo que tiene normas diferentes. Ahora bien, las normas también se pueden transgredir de forma consciente como forma de *resistencia* o de *ataque* (desde el poder o desde la marginación), como una manera de construir una identidad social diferente a la que se impone desde el *statu quo*. Éste sería el caso, por ejemplo, de la jerga de los adolescentes o de los jóvenes, más o menos marginados que están en pleno proceso de construcción de su identidad en un medio que les resulta hostil o difícil. Así lo señala Pujolar, en su estudio sobre las identidades masculinas y femeninas en grupos de jóvenes:

La transgresión es uno de los elementos clave de muchos rituales sociales (recordemos el uso de lenguaje grosero o vulgar), y sobre todo de los rituales propios de construcción de determinadas masculinidades. Para muchos jóvenes, la gracia de sus actividades consiste en romper las normas, y esta ruptura parece convertirse en el eje principal de su identidad. La gente juega a romper las normas de diversas maneras y en diferentes grados. Y parece que son los más pobres y marginados los que se ven abocados a una carrera casi suicida para mostrar los grados más altos de transgresión (Pujolar, 1997: 273).

En este mismo sentido Martín Rojo ha mostrado la función del uso de la jerga entre los delincuentes (Martín Rojo, 1994), así como los cambios discursivos que comporta la emergencia de una nueva identidad femenina (Martín Rojo, 1997).

Desde el silencio —como opción portadora de sentido— hasta el insulto directo y procaz, pasando por la elección de la lengua o la variedad lingüística «no apropiada», podemos encontrar usos discursivos que rompen las normas produciendo efectos que van desde el *delito* o el comportamiento *antisocial*, hasta la actitud *resistente*, la creación *poética* o el *chiste*.

7.3.1. LOS *DELITOS* DISCURSIVOS

En cada sociedad, en cada grupo cultural existen creencias respecto a lo que es el «buen» uso de una lengua y respecto a los que son usos «desviados» o «vicios» lingüísticos (J. Tuson, 1988); se discrimina positivamente el uso de una variedad frente a otras que quedan deslegitimadas para los usos públicos (Bourdieu, 1982). En definitiva, existen ideologías respecto a las lenguas y sus usos, que impregnan desde la actividad reguladora de los organismos competentes en esas materias (las Academias, en el caso del español, por ejemplo), hasta las creencias de la gente de la calle que opina sobre quién «habla bien» y quién «habla mal».

La actividad discursiva es algo que forma parte de la vida de las personas de una manera tan esencial que no es extraño que las cosas sean así y que incluso existan, más allá de consideraciones evaluativas más o menos trascendentes, verdaderas *sanciones* sociales —legales o religiosas— que tienen como objetivo precisamente determinados usos lingüísticos.

En algunos casos, determinados comportamientos relacionados con las prácticas discursivas están tipificados jurídicamente como delitos y, normalmente, si ese comportamiento es por escrito, el agravio es mayor. Ejemplos de esos delitos podrían ser:

- la difamación
- la injuria
- el libelo
- las escuchas ilegales (teléfono, micrófonos, cámaras)
- el plagio
- la falsificación
- los insultos que atentan a la imagen pública de determinadas personas
- el perjurio
- ...

En otros casos, son las creencias religiosas las que sancionan como *tabú* o *pecado* determinados comportamientos discursivos:

- la blasfemia
- los juramentos (poner a Dios por testigo)
- «decir el nombre de Dios en vano»
- las «malas palabras» (*palabrotas*, *garabatos*, *tacos*...)
- las mentiras (si bien se toleran las llamadas «piadosas»)
- el escándalo por la palabra
- nombrar a determinadas personas (muertas o vivas)
- nombrar a determinadas divinidades
- ...

Además, existe una serie de comportamientos discursivos que, sin llegar a comportar perjuicios legales o religiosos, son considerados negativamente o de mal gusto, desde el punto de vista social, en determinadas situaciones o en determinados períodos sociopolíticos, si los exhiben determinados grupos sociales o según el tono o registro que se utilice o quién sea quien habla o escribe:

- hablar de temas sexuales
- hablar de temas escatológicos
- determinados temas «políticos»
- nombrar a determinados seres (familiares, antepasados...)
- retar
- faltar a la palabra («palabra de honor»)
- la manipulación
- la demagogia
- la impertinencia
- la mentira
- la fanfarronada
- ...

Siguiendo con este tema, cabría reflexionar sobre el concepto de sinceridad o insinceridad, sobre la manera como se evalúa lo que se considera comportamiento sincero (como una actitud honrada o como una actitud ingenua), sobre lo que significa «decir la verdad», sobre lo que se considera «la verdad», hasta dónde se puede mentir, etc. Por ejemplo, en publicidad, el objetivo persuasivo de los anuncios hace de la hipérbole con que se tratan las cualidades de los objetos anunciados algo común, y también en este caso, existen —desde no hace mucho y no en todas partes— legislaciones (diferentes según los países) que regulan hasta dónde se puede llegar en la publicidad (Lomas, 1996).

7.3.2. LAS INCOMPRESIONES, LOS MALENTENDIDOS Y EL HUMOR

Como ya hemos señalado en diferentes ocasiones, la comunicación —oral o escrita— es un proceso que no siempre se desarrolla de manera exitosa. Entre los *fracasos* comunicativos, queremos detenernos brevemente en lo que denominaremos *incomprensión*, por una parte y lo que se conoce como *malentendido*, por otra. El *humor*, al que nos referiremos también de forma somera, utiliza, en muchas ocasiones, esas posibilidades de *disfunción* comunicativa para convertirlas en juegos que las personas reconocemos y que provocan desde la sonrisa hasta la carcajada.

Se produce *incomprensión* cuando no se tiene el necesario conocimiento para anclar o «agarrar» la información recibida (del tipo que sea) y no se entiende nada o sólo se entiende una parte. Quizá el caso más emblemático es el que se produce en las aulas, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes —demasiado a menudo, quizá— tienen la sensación (o la seguridad) de que no comprenden nada o de que sólo captan una parte de lo que sus profesores les explican o de lo que tienen que leer

en los libros, artículos u otros materiales que se les proponen para preparar una asignatura. A veces se les oye comentar *El profesor X puede que sepa mucho, desde luego, pero lo que es explicar...* Por otra parte, muy a menudo se escucha a un profesor o a una profesora decir *Cada año llegan peor preparados, no entienden nada, cada vez saben menos...* En otros casos, la incomprensión tiene también que ver con problemas de organización de la memoria, ya sea porque no se almacenan las informaciones en las «conexiones» adecuadas para activarlas de forma ágil cuando llega el momento, ya sea porque no se reconocen cuáles son las informaciones relevantes y, como consecuencia, no se seleccionan para ser almacenadas. Estas causas resultan evidentes cuando se analizan resúmenes en los que la información fundamental del texto que se resume queda desvirtuada u olvidada, ya sea total o parcialmente (Ramspott, 1992, 1995).

Algo típico de la incomprensión es que se suele tener consciencia de que algo no va bien, de que no se capta nada o parte de lo que se escucha o se lee. Para salvar el obstáculo se puede buscar en el diccionario o pedir más explicaciones o un ejemplo, o buscar información complementaria... Si la comunicación es oral, también quien habla puede darse cuenta de que no se le entiende al ver gestos u oír vocalizaciones que son indicios de incomprensión o de perplejidad entre la audiencia, por ejemplo. Si la comunicación es escrita, quien escribe ha de calcular más, avisando, pongamos por caso, de a qué público se dirige el escrito o qué nivel de conocimientos es necesario para abordar la lectura del texto en cuestión. La ciencia cognitiva, en general, y la teoría de la relevancia, en particular, ofrecen explicaciones del fenómeno de la incomprensión; si una persona, al leer u oír un mensaje, no reconoce lo que es la información *relevante*, no podrá asociarla con informaciones previas que le permitirían interpretarla adecuadamente y, como consecuencia, no comprende —o sólo parcialmente— aquello que lee o escucha.

En cuanto al *malentendido*, nos encontramos ante otro caso —diferente y tal vez más peligroso— de «disfunción» comunicativa. Se produce un malentendido cuando se realiza una hipótesis interpretativa que no se corresponde con las intenciones de quien ha producido el enunciado, y, como consecuencia, *se entiende otra cosa*. Así pues, la clave del malentendido es que no existe consciencia de no haber interpretado de forma adecuada o de no haber proporcionado los indicios apropiados para la correcta interpretación de los enunciados. Como consecuencia, los malentendidos suelen ser fuentes de conflicto, ya que quienes los protagonizan —o los sufren— pueden achacarse mutuamente «mala fe» o «malas intenciones». En ocasiones, se *aprovecha* la ambigüedad de determinadas expresiones con fines no muy «nobles», por ejemplo: Yo digo algo que sé que puede ser interpretado de varias maneras, aunque lo digo con la intención X. Tú lo interpretas así, pero luego me conviene decir que lo dije con la intención Z y te acuso de no querer entender. O a la inversa (a veces las discusiones en el seno de las familias van por esos caminos).

La causa fundamental del malentendido reside en que quienes participan en una interacción acuden a *marcos*, *esquemas* o *guiones* total o parcialmente diferentes. Esto puede suceder cuando se pertenece a culturas o

subculturas distintas en las que se asigna a determinados indicios contextualizadores —verbales o no verbales— valores de sentido diferentes. La (in)comunicación intercultural constituye un ámbito de estudio de gran interés porque, precisamente, permite descubrir, a partir del análisis de los malentendidos, los conjuntos de normas de interpretación en que se basan las presuposiciones, los actos indirectos de habla o las implicaturas en cada cultura.

Lo mismo ocurre con la (in)comunicación entre personas pertenecientes a diferentes grupos dentro de una misma cultura: niños y adultos, hombres y mujeres, gente de campo y gente de ciudad, expertos e inexpertos en cualquier campo (sanidad, mecánica, publicidad, etc.). Cada subgrupo comparte un conjunto de saberes, de hábitos de comportamiento comunicativo y de implícitos, de normas de interpretación que son, precisamente, producto del trato más o menos intenso y continuado, de la educación o, en definitiva, de la historia propia del grupo. Esos elementos compartidos consolidan e identifican al grupo a la vez que lo diferencian respecto de otros.

Un ejemplo de malentendido aparece en una de las transcripciones presentadas en el capítulo 2, he aquí el fragmento:

25. P — a ver| tú quiero que me expliques a ver si sabes decirme| o decirnos a todos|
26. cuál es el TEMA de la tesis de nancy| nos han explicao hasta ahora el argumento|
27. d- de qué va la historial| etcétera| y ahora yo te pregunto el tema| en el fondo ¿eh?|
28. QUÉ es lo que está tratandol
29. E3 — pues está tratando de averiguar las costumbres de un país ¿no?|
30. y lo que:| y de un país de una zona en concretal| está estudiando a los gitanos ¿no?
31. P — ==no| no te| no me refiero al tema de la tesis ¿eh? sino [risas]
32. al tema de la novelal| ¿eh? qué hay detrás de esa historial| cuál =es el=
33. E3 — =pues= puede ser los problemas que tiene ella a la hora de:|
34. entender las palabras con doble significado ¿no? yo| no sé|
35. me ha hecho mucha gracia cuando por ejemplo le dicen piropos y ella sólo cogel
36. una parte ¿no? o sea no:| no va detrás de lo quel o sea no:|
37. no entiendo| lo que le quieren decir| ella sólo coge una parte

Se trata de una puesta en común sobre la lectura de una novela de R. J. Sender. La profesora está preguntando a los portavoces de los grupos sobre diferentes aspectos de la obra (argumento, protagonistas...); en el momento que reproduce este fragmento pregunta a una estudiante (E3) sobre el tema de la novela con la expresión *cuál es el TEMA de la tesis de Nancy*, que la alumna interpreta como una pregunta sobre el tema que —en la ficción— está investigando la protagonista. De hecho, la expresión de la profesora es ambigua, aunque lo que dice a continuación, contraponiendo *tema* a *argumento*, parece que debería constituir una pista para deshacer la ambigüedad. En cualquier caso, el malentendido se soluciona enseguida y no tiene ninguna consecuencia grave.

Desde un punto de vista externo, se suelen identificar los grupos por factores como el sexo, la profesión, el origen geográfico o étnico, la edad, etcétera. Pero, cuando se observan desde dentro, vemos que los usos lingüísticos son factores determinantes en la constitución y el mantenimiento

de esos lazos grupales, así como de los cambios que en ellos se pueden producir. En efecto, los hábitos comunicativos forman parte sustancial de los lazos que estrechan las redes sociales que constituyen las identidades de grupos dentro de una sociedad. Y ocurre que, cuando se pertenece a una misma «sociedad» y se habla una misma «lengua», las personas pueden creer que comparten más de lo que en realidad les es común; conversan y creen entenderse, cuando, en realidad, están asignando sentidos diferentes a lo que se dice —o a cómo se dice—. Lo que para una persona es apropiado, puede no serlo para otra; lo que para una es señal de cortesía, para otra es señal de servilismo; lo que para alguien es muestra de solidaridad, es para otra persona un acto que amenaza su imagen; lo que para alguien es prueba de sinceridad, otra persona puede entenderlo como una impertinencia, lo que para alguien es un mandato, para otra persona es sólo una sugerencia, etc. Un ejemplo típico se produce en las aulas cuando el profesor dice a los alumnos algo así como *Para el próximo día podríais hacer el ejercicio siete*, con la fuerza ilocutiva de una orden; el próximo día, sólo dos o tres estudiantes han hecho el ejercicio, los demás aducen que el profesor les había dicho que *si podían* lo hicieran y —claro— no han podido.

Estas diferencias interpretativas pueden tener consecuencias negativas cuando las personas que participan en un encuentro mantienen entre sí una relación jerárquica. En esas situaciones, el malentendido puede llevar al estereotipo (o basarse en él y activarlo) y desprenderse de ahí que quien ocupa la posición superior o de poder realice una evaluación negativa de la otra persona (Gumperz, 1991, 1992; Tusón, 1995; Tusón y Unamuno, 1999): Una profesora evalúa negativamente a sus estudiantes, un entrevistador considera que su entrevistado no es apto para un puesto de trabajo, o un letrado considera culpable al acusado. A la inversa, quien ocupa el lugar inferior o de «no poder» puede sentirse equivocadamente objeto de burla o de abuso. En ambos casos, sin embargo, quien resulta afectada es la persona con menos poder en la relación.

Rosenblat (1962) ilustra de manera ejemplar los malentendidos que pueden suceder entre personas de diferentes países hispanohablantes al interpretar el significado de una palabra o expresión de forma diferente. Comenta lo que le puede suceder a un imaginado turista de origen madrileño que pasea por diferentes ciudades latinoamericanas; por ejemplo, en la ciudad de México:

Le dice al chofer que lo lleve al hotel, y le sorprende la respuesta:

—Luego, señor.

—¡Como luego! Ahora mismo.

—Sí, luego, luego.

Está a punto de estallar, pero le han recomendado prudencia. Después comprenderá que *luego* significa «al instante» (Rosenblat, 1962: 12).

O en Bogotá:

Quiere entrar en una oficina y golpea discretamente con los nudillos. Le contestan enérgicamente:

—¡Siga!

Se marcha muy amoscado, pero salen diligentemente a su encuentro. *Siga* significa «pase adelante» (Rosenblat, 1962: 16).

En un céntrico hotel de la ciudad de México aparece el siguiente artículo como parte de las normas por las que se rige el establecimiento, una copia de las cuales está en todas las habitaciones:

Art. 3.º No se admite que los niños menores de edad corran en los pasillos del hotel a menos que sean acompañados por una persona adulta.

Además de lo curioso del sintagma *los niños menores de edad*, lo que provocó la perplejidad —y después la risa— de quienes esto escriben y sus acompañantes fue la prohibición de que los niños corrieran *si no iban acompañados de adultos*. Para alguien de la Península *correr* quiere decir «andar rápidamente y con tanto impulso que, entre un paso y el siguiente, quedan por un momento ambos pies en el aire» (diccionario de la RAE), mientras que en México —y, desde luego, en el caso que nos ocupa— puede significar «caminar», «ir por un lugar». Así imaginábamos con humor que sí se admitían *carreras* de niños con adultos por los pasillos del hotel.

A través de estos últimos ejemplos se puede observar que no siempre el malentendido acaba en conflicto, sino que existen puntos en común entre los malentendidos y el humor. El *humor*, en general, existe cuando sucede algo inesperado que produce un efecto divertido. Es, en cierto sentido, la otra cara del miedo o del susto.

Vigara (1964), en su estudio sobre el humor y el chiste, distingue entre lo cómico, que puede ser no intencional, y lo humorístico, que es intencional; por ejemplo, una persona que lleva un jersey al revés o un niño que dice una palabra por otra pueden resultar cómicos, aunque no sea ésa su intención, mientras que quien cuenta un chiste o hace un comentario irónico o mordaz *pretende* actuar con humor.

Los textos que presentamos a continuación son un claro ejemplo de *comicidad* no pretendida. Son declaraciones de conductores escritas en los pequeñísimos espacios de los impresos de declaración de siniestros, reservados para que expliquen los detalles del accidente de tráfico en que se han visto envueltos:

1. Volviendo al hogar, me metí en la casa que no es, y choqué contra el árbol que no tengo.
2. El otro coche chocó con el mío, sin previo aviso de sus intenciones.
3. Creía que el cristal de la ventanilla estaba bajado, pero me di cuenta que estaba subido cuando saqué la cabeza a través de ella.
4. Choqué contra un camión estacionado, que venía en dirección contraria.
5. Un camión retrocedió a través de mi parabrisas y le dio a mi mujer en la cara.
6. El peatón chocó contra mi coche y después se metió debajo.
7. El tío estaba por toda la calle y tuve que hacer varias maniobras bruscas antes de darle.

8. Saqué el coche del arcén, miré a mi suegra, y me fui de cabeza por el terraplén.
9. Tratando de matar una mosca, choqué contra el poste de teléfonos.
10. Había estado todo el día comprando plantas, cuando llegué al cruce, un arbusto surgió de repente oscureciendo mi visión y no pude ver el coche que venía.
11. Llevaba cuarenta años conduciendo cuando me dormí al volante y tuve el accidente.
12. Para evitar colisionar con el parachoques del coche de delante, atropellé al peatón.
13. Un coche invisible que salió de la nada me dio un golpe y desapareció.
14. Le dije al policía que no estaba herido, pero cuando me quité el sombrero descubrí que tenía fractura de cráneo.

(Aparecido en la revista *Época*, 29 de abril de 1991).

Seres inanimados que cobran vida, peatones suicidas, sombreros milagrosos, coches-fantasma... En todos los casos existe un intento de ser máximamente relevante y decir aquello que mostrará la inocencia de quien lo escribe; intento claramente fallido, al servicio, eso sí, de la comicidad...

Para Vigara (1994), se puede entender el humor en tres sentidos: en un sentido *optimista* (la broma, la buena disposición de ánimo...), en un sentido *pesimista* (el sarcasmo, el comentario cáustico o mordaz...) y en un sentido *intrascendente* o *lúdico* (el chiste, el chascarrillo...).

El humor llamado «lingüístico», en concreto, se produce cuando se rompen o se transgreden las expectativas que se crean a través de procedimientos lingüístico-discursivos. Ahora bien, es necesario compartir ciertas normas y convenciones, cierto conocimiento del mundo, incluso cierta ideología, para poder romper las expectativas y conseguir el efecto sorpresa. Un ejemplo exquisito de humor lingüístico lo constituyen los diálogos de Groucho en las películas de los hermanos Marx.

El chiste es un género humorístico muy especial y que resulta muy interesante por sus usos sociales (para relajar tensiones, para ilustrar explicaciones, para entretener, etc.) y porque responde a una estructura textual (o inconográfica en el caso del chiste gráfico) que lo hace inconfundible. Vigara señala que las cuatro características del chiste son:

1. brevedad,
2. autosuficiencia semántica,
3. estructura fija que se repite,
4. función exclusivamente lúdica.

En la conversación se «anuncia» su aparición con expresiones del tipo *¿lo sabes aquel que dice...?* o *ése es como aquel que dice que era uno que...* y el final es siempre —a no ser que falle— la risa. Hay que señalar que no todo el mundo es capaz de contar chistes con gracia, la adquisición de esa parte de la competencia comunicativa no siempre se logra y quien pretende contar chistes y no la posee puede llegar a resultar ofensivo (por no hacerlo

en el momento adecuado o ante las personas apropiadas), pesado o patético (porque cuenta el final antes de hora, porque se ríe solo, etc.).

Para terminar presentamos varios chistes cuyo humor se basa en alguna característica lingüístico-discursiva:

1. **Segmentación fonética + pregunta que no sería esperada en esa situación**

Dos amigos se encuentran y uno le dice al otro:

A — ¿Qué tal? ¿Cómo estás?

B — Bien, ¿y tú?

A — Bien también ¿y los niños?

B — Bien

A — Oye ¿y qué es de Pilar? [*qué es «depilar»*]

B — Pues quitarse los pelos uno a uno, oye.

2. **Interpretación no apropiada de los deícticos de lugar**

Entra un hombre en una óptica y dice:

A — Buenas, venía a que me hicieran unas gafas

Y el dependiente le pregunta:

B — ¿Para mirar cerca o lejos?

Y el hombre va y contesta:

A — Bueno, pues para mirar por aquí, por la provincia de Barcelona...

3. **Basado en la normativa y en la interpretación de un rótulo**

Van dos amigos por la calle y ven un cartel que pone «ACEROS INOXIDABLES», entonces uno le dice al otro: «Oye, va, ¿nos hacemos?»

4. **Basado en la interpretación del deíctico de persona y en una norma social que indica que no se debe poner el yo delante**

Esto son dos amigos, y uno dice:

A — Íbamos yo y Juan...

B — Será Juan y yo

A — Eso, vale, y yo no iba, ¿no?