

Pragmática lingüística y enseñanza activa

POR

RICARDO ESCAVY ZAMORA

SUMMARY

All teachers agree that teaching should be active.

Teachers of first language in particular also agree. The fact that the principles of Pragmatics have brought about considerable progress in linguistic studies should be an encouragement to make active first language teaching compatible with the principles of linguistic Pragmatics which support it.

1. Suelen coincidir los enseñantes, al diagnosticar los males de las asignaturas de Lenguaje, en que éstos se deben al exceso de teoría lingüística y al desacuerdo entre los diferentes autores en cuanto a los términos metalingüísticos utilizados para designar los conceptos y unidades de la lengua. Piensan que los alumnos no tienen necesidad de hacer un esfuerzo de abstracción desproporcionado para asimilar el funcionamiento del sistema lingüístico, porque ello supone desligarse de la realidad concreta del hablar.

Argumentan, y no les falta bastante razón, que mientras se emplean uno y otro año en el empeño de aprehender conceptos lingüísticos, en muchos casos revisables dentro de la teoría, se pierden las oportunidades de aprender la «*lengua viva*», oral o escrita, para en una fase inmediatamente posterior ir reconociendo, o mejor, descubriendo en las secuencias lingüísticas manejadas las unidades y estructuras gramaticales.

1.1. A partir de estas consideraciones que, de manera resumida, dan cuenta de la actitud ante la disciplina de Lengua, la cual entiende la enseñanza de la misma como resultado de su utilización e intensa manipulación, los enseñantes pretenden formar a los alumnos.

A nosotros no nos parece mal, sino todo lo contrario, pero hay que tener claro

que si los alumnos trabajan con expresiones reales del hablar, lo que aprenden son expresiones reales de hablar, al margen de que dentro de dichas expresiones puedan ser reconocidas diferentes estructuras y unidades del sistema.

Por supuesto, cuando decimos que el alumno aprende de este modo expresiones del hablar, lo hacemos pensando que a escribir también se aprende escribiendo, mas reconociendo el lenguaje escrito en su génesis subsidiario del oral. Se habla antes de escribir y existen lenguas sin escritura. Sin embargo, por no haber sido siempre concebido el estatus teórico de los códigos oral y escrito del mismo modo, hay que tomar precauciones a la hora de reparar en las reflexiones lingüísticas, unas veces hechas atendiendo al código escrito, otras al oral. Los conceptos lingüísticos desarrollados a partir del código escrito no valen siempre para el lenguaje oral, en el cual se pierden o economizan muchos elementos, y a la inversa, no toda la teoría elaborada para el código oral sirve para el escrito.

1.2. Alguien, sin embargo, podría formular la pregunta, pero, ¿es que a hablar se aprende después de saber?, extrañado, porque los alumnos de E.G.B., F.P. y B.U.P., en una situación normal, conocen su lengua tanto por lo que se refiere a la producción de enunciados, cuanto a la comprensión de los mismos. La utilizan como instrumento no sólo para superar las situaciones comunicativas de la vida, sino como vehículo de aprendizaje en el resto de disciplinas que configuran los planes de estudio. Siendo esto cierto, alguien más apegado a la tradición gramatical puede aducir que lo que hay que hacer en las aulas es lo que siempre se ha hecho; es decir, enseñar la gramática, enseñar las reglas gramaticales, las cuales ayudarán a utilizar la lengua oral y ortográficamente de modo correcto y propio.

Todos tienen dosis importantes de razón, mas analicemos el problema con algún detenimiento.

Podemos asumir los principios de la gramática generativa en lo relativo a la adquisición del lenguaje, en relación con los cuales los hablantes de una lengua tienen interiorizada la gramática de esa lengua, lo que constituye su *competencia*. En consecuencia, la *competencia* no se enseña porque ésta la tiene vinculada a su organización mental cada hablante; sin embargo, sí es posible reflexionar sobre esta capacidad de reconocer en las expresiones lingüísticas su buena formación en función de la gramática que los hablantes tienen interiorizada. De acuerdo con esto un niño hablante de español y ciertos mayores dicen *«andó» por «anduvo», al buscar la analogía que se deriva de su competencia, en contra de la *norma*, que les prescribe «anduvo».

Estas asunciones son las que nos recomiendan a los enseñantes no obligar a los alumnos a atragantarse memorísticamente con los diferentes paradigmas verbales, ya que no tiene ningún sentido enseñarles lo que saben. Todos conocen

y utilizan de manera precisa las formas del verbo «comer», las del verbo «partir» y no digamos nada de las del verbo «amar». Lo que no han hecho nunca, y es más recomendable, es reflexionar, cuando sea el momento adecuado, en cómo se organiza el sistema verbal en español y suministrarles los conceptos y términos que ayudan a plasmar exteriormente lo que sistemáticamente se encuentra situado en la competencia lingüística de los hablantes.

Pero, por otro lado, no es menos cierto que en la actuación lingüística, no todos los hablantes usan la lengua con el mismo grado de bondad comunicativa, porque en orden a las estrategias que se utilizan para tener éxito en la comunicación no todos los hablantes tienen igual grado de competencia comunicativa.

1.3. En el hablar concreto no sólo existen expresiones, o secuencias de expresiones, como objetos independientes unos de otros, sino que los elementos se muestran manteniendo unas relaciones entre ellos:

- a) En presencia o sintagmáticas.
- b) En ausencia o paradigmáticas.

1.4. Son más o menos abstractas y, al mismo tiempo que dependen de la lengua, la justifican como sistema.

Las sintagmáticas son más fácilmente reconocibles por estar plasmadas en las construcciones sintácticas; pueden ser señaladas, constatadas por el profesor y reconocidas por el alumno con poco esfuerzo de abstracción: la concordancia entre nombre y adjetivo a través de las terminaciones idénticas —os —os, pongamos por caso.

A las paradigmáticas es más difícil acceder, habrá que aguardar el momento adecuado para llevar a cabo el proceso de reflexión, de abstracción, y confiar en la habilidad del maestro para conseguirlo. No obstante, con algún ejemplo sencillo de carácter distribucional no es difícil que entiendan estas relaciones, que agrupan en clases a elementos que se comportan de idéntica forma dentro del sistema lingüístico.

1.5. Pero el alumno, sólo como hablante, ¿es consciente de la existencia de esas relaciones? No. Sin embargo, insisto, si los hablantes tienen interiorizada la competencia lingüística, a la que ya nos hemos referido, pueden llegar a comprender, con menos dificultad de la que nos podemos imaginar, que en las expresiones lingüísticas subyace un sistema, una gramática, con diferentes niveles de regulación: semántico, léxico, sintáctico, morfológico y fonológico. Desbrozando el camino para el acceso, como hemos apuntado, estará la mano y, en no pocas ocasiones, el corazón del profesor, que actúa como guía y dosificador del esfuerzo.

Los alumnos, al mismo tiempo, por ser hablantes y como todos los hablantes,

utilizan una serie de estrategias comunicativas que les garantizan el éxito en la comunicación. No sólo, según la gramática que poseen, construyen correctamente una oración como *papá baila bien*, sino que cuando quieren saber, porque lo desconocen, si efectivamente el «papá» «baila» «bien», utilizan la estrategia de preguntar *¿baila papá bien?*; pero si lo que quieren es que el papá baile, utilizan la estrategia de ordenárselo —si se encuentran los alumnos capacitados para hacerlo en su calidad de hijos— mediante el enunciado *baila bien, papá*. Como un hijo no suele estar en condiciones de mandar a un padre, con toda probabilidad, formulará las órdenes encubriéndolas estratégicamente dentro de un enunciado que parecerá más un ruego. Al hablar de enunciado volveremos sobre esto.

1.6. Abandonemos de momento a los alumnos y examinemos qué hacemos como profesores de Lengua, qué enseñamos y cómo lo enseñamos; qué textos utilizamos y cómo los utilizamos en caso de que así sea; o mejor aún, cuáles son los contenidos de los planes y de qué manera se abordan en los textos y por los profesores.

1.7. Al margen de contenidos de los planes, los profesores enseñamos mucho, o por lo menos lo intentamos, sobre reglas y sobre gramática, sobre el sistema y su funcionamiento inmanente, pero muy poco sobre estrategias comunicativas que establecen el modo de actuar los hablantes para superar situaciones pragmáticas con éxito, o, lo que es lo mismo, para usar convenientemente la lengua y alcanzar el éxito en la actuación, de tal manera que si se ordena mediante un enunciado el receptor obedezca, si se pregunta se obtenga respuesta y si se promete, quede establecida la promesa.

Enseñamos, por lo general, transmitiendo las reflexiones que sobre el sistema lingüístico han hecho otros hablantes —a partir de la reflexión, gramáticos o lingüistas— y operando junto con los alumnos en ejercicios de laboratorio, tratando de constatar el resultado de las antedichas reflexiones en las expresiones de la lengua utilizada, no pocas veces contrahechas como rosas de plástico, que carecen del perfume y las espinas de las naturales, sin la sal, la pimienta y la fuerza de las expresiones situadas en su contexto.

Alguna razón debe existir para no enseñar las estrategias comunicativas ni reparar más en el uso de la lengua, equilibrando así la balanza, hasta ahora, vencida del lado del sistema. Efectivamente existe una razón, la de la inercia estructuralista que ha atendido a la lengua como sistema y no al hablar. La tradición teórica inmediata, cuyo primer hito se sitúa en Ferdinand de Saussure, o mejor en el *Curso de Lingüística General*, concibe la lengua como una estructura en la que todos los elementos que la integran se encuentran sometidos a relaciones y oposiciones que determinan el «valor» de los respectivos elementos

dentro del sistema. A partir de esta concepción y las propuestas posteriores de L. Hjelmslev y la glosemática y las del estructuralismo norteamericano lo que interesa es diferenciar las unidades, precisar su «valor» y determinar las funciones. Interesa lo que ocurre exclusivamente dentro del sistema, insisto, siguiendo los principios teórico-metodológicos del inmanentismo lingüístico.

De ser acertadas estas observaciones, de ellas se deriva el hecho de que los libros de texto consisten en unas pautas gramaticales y en unos determinados fundamentos de teoría lingüística muy elementales: fonema, signo lingüístico, unidades, etc. Estos elementos teóricos, reglas y funciones, en no pocas ocasiones de naturaleza muy abstracta, se constatan en textos que incluyen los libros. Esto es válido, naturalmente, pero no sólo esto, otros aspectos de carácter pragmático deben ser objeto de estudio, sobre todo para dar coherencia teórico-metodológica a la labor docente y, en consecuencia, a la enseñanza de la lengua en general.

1.8. A mi juicio existe desajuste metodológico en un doble aspecto:

- 1.º) Entre los contenidos teórico-lingüísticos básicamente estructuralistas y la metodología activa que se aplica en las enseñanzas obligatorias.
- 2.º) Dentro de las propias unidades didácticas, pues tratan de acomodar la enseñanza activa de la lengua a través de presupuestos inmanentistas.

Este planteamiento incoherente tiene, por tanto, pocas posibilidades de éxito, o por lo menos tiene defectos que sería conveniente eliminar.

Para ello vemos necesario efectuar un cambio en los planteamientos teóricos coordinativos, de tal manera que si estamos convencidos los docentes de que ha de ser activa la enseñanza en general, y los lingüistas también estamos seguros de que ha de serlo la de la lengua en particular, justifiquemos esta convicción a partir de una concepción teórica del lenguaje diferente, que atienda más, o primero, al *uso* que al sistema, o lo que es lo mismo, al «habla» que a la «lengua»; es decir, que adoptemos una teoría básica de índole pragmático comunicativa.

Existe constancia de este desajuste, y a la vez de la necesidad de cambio en los presupuestos teóricos, en los mismos programas que, como máximo, dedican un único tema al esquema de la comunicación:



aludiendo también a las funciones del lenguaje, poniendo éstas en relación con cada uno de los elementos que configuran el esquema de la comunicación. El resto del temario se dedica al estudio del sistema, de sus unidades y estructuras como ya hemos adelantado, atendiendo con diferente grado de intensidad a unos u otros apartados, según diversos intereses de los autores. El hecho comunicativo queda bastante relegado, en el orden teórico, por prejuicios estructuralistas. Sin embargo, si dentro de la teoría general se han superado estos prejuicios y se ha aflojado el corsé estructuralista, los programas de Lenguaje de las enseñanzas obligatorias, que pretenden dar respuesta a lo que es un clamor de exigencias con respecto a la necesidad de la enseñanza de la lengua a partir de la utilización de la «lengua viva», deberán adecuar coherentemente la práctica de la lengua, en su doble vertiente oral y escrita, con la teoría pragmática que regula con estrategias ese hablar. Los enunciados no sólo son estructuras lingüísticas, que lo son, formadas por unidades de la lengua, sino que son recursos para tener éxito en el acto comunicativo. Por lo tanto los enunciados habrá que estudiarlos como unidades del hablar, en donde además de la estructura lingüística existen otros elementos que los configuran como signo que comunica un sentido.

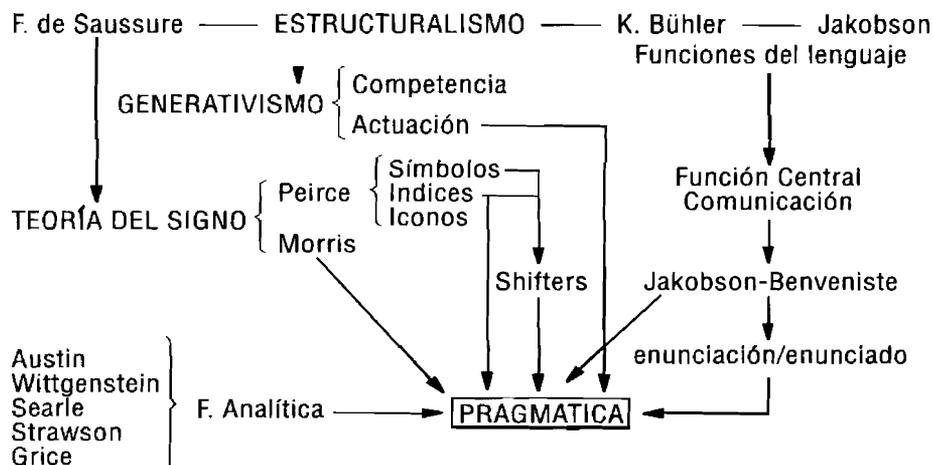
1.9. Hemos propuesto la necesidad de otro tipo de teoría lingüística que haga más coherente la disciplina escolar de Lenguaje, en cuanto a la adecuación de la teoría a la práctica de la lengua, y la deje mejor encuadrada dentro de la metodología activa que propiciamos para la enseñanza en general, especialmente en los niveles obligatorios.

Pero esta nueva propuesta teórico-metodológica para la enseñanza no es una necesidad que se detecta sólo en el ámbito de la pedagogía, sino que dentro de la evolución teórica de la Lingüística General se ha llegado por diferentes caminos a la Lingüística Pragmática, de manera inexorable; con lo que queda reforzada, a la vez que justificada, esta necesidad, tanto en el ámbito estrictamente teórico, cuanto en el teórico-metodológico; es decir, tanto en el campo de la Teoría Lingüística General como en la adecuación entre teoría y uso de la lengua, relativa a las enseñanzas obligatorias.

Un cuadro gráfico puede ayudar a sostener estas afirmaciones y a mostrar el camino que ha seguido la teoría lingüística hasta la Pragmática Lingüística desde diferentes puntos de partida: (ver pág. siguiente).

Como se desprende del cuadro no hay por qué mantener como teoría nodriza la de corte más o menos estructuralista, sobre todo, insisto, dentro de un esquema metodológico que está convencido de la bondad de la enseñanza activa, cuando la propia investigación lingüística llega a la pragmática siguiendo derroteros diferentes, que paso a comentar:

1.9.1. Con F. de Saussure comienza el estructuralismo lingüístico, cuyo pre-



dominio es casi absoluto en la primera mitad del siglo; a partir de ese momento inicia su debilitamiento, sin que por ello sus logros no hayan sido reconocidos y asumidos en gran medida por los lingüistas.

En pos del camino que F. de Saussure inicia sobre el signo lingüístico Peirce y Morris profundizan en el estudio de la naturaleza del signo y aportan los primeros eslabones de lo que será la teoría pragmática. El primero diferenciando clases de signos entre los que se encuentran los índices, que significan por referencia contextual señaladora; el segundo utiliza por vez primera el término pragmática como la disciplina que se ocupa de los signos en «relación con los hablantes», opuesta a la semántica, que estudia los signos en relación con los objetos a que se aplican y a la sintaxis, que los estudia en cuanto a la relación formal que puede establecerse entre los mismos.

Por otra parte K. Bühler y R. Jakobson desarrollan la teoría de las funciones del lenguaje, la cual no es otra cosa que una visión teleológica de la lengua y por tanto trasciende el estructuralismo más riguroso para asumir el estudio de la función comunicativa, función central del lenguaje.

Benveniste, al establecer la diferencia entre lo que es la «enunciación», como acto en el que un sujeto de la enunciación emite un «enunciado» a un receptor, y el propio enunciado llega a lo que es la actividad lingüística. Una cosa es la enunciación, donde sólo están presentes YO y TÚ, otra el enunciado, resultado del acto de hablar, en donde pueden tener presencia tanto YO, TÚ como ÉL. No está de más recordar el error, en que se ha caído con demasiada insistencia, de no definir adecuadamente las personas gramaticales, precisamente por no diferenciar enunciación de enunciado. Decir que «tercera persona» es «aquella de quien o que se habla» conlleva incluir dentro de la definición a YO y TÚ cuando lo que

figura en los enunciados es de lo que hablan los intérpretes del acto comunicativo en cada caso. Cuando YO sujeto de la enunciación dice *Yo estudio Lingüística* o *Tú estudias Biología*, está hablando de YO y TÚ elementos del *enunciado*, como podría serlo ÉL en *ÉL estudia Teología*.

R. Jakobson, inspirado en la teoría del signo de Peirce estudia unos signos que denomina «shifters» o «conmutadores», que presentan la doble condición de símbolos e índices; símbolos porque significan de tal manera que es posible traducir YO al inglés *I*, al francés *JE* o al alemán *ICH*, como signos de significado establecido en el sistema; pero por otra parte en cada caso de actuación lingüística significan un referente que señalan y que es, por tanto, Juan, Pedro, Antonio, etc., o sea, la persona concreta que actúa en un acto enunciativo.

En el seno del estructuralismo surge el generativismo, que diferencia competencia, a lo que ya hemos aludido, opuesta a actuación lingüística, concepto que al ser desarrollado entra en el terreno de la pragmática. Sin ser lo mismo exactamente establece una dicotomía no demasiado distante de la que con anterioridad estableciera el profesor de Ginebra, F. de Saussure: «*langue/parole*». Este último, aunque optó por elaborar la lingüística del sistema, de la «lengua», también reconoció la posibilidad de una lingüística del «habla», la cual, con las precisiones pertinentes, no es otra cosa que la Pragmática.

Por último, reforzando el trabajo de la Lingüística y convergiendo con él, los filósofos del lenguaje desarrollan la teoría de los «actos de habla», la teoría analítica o del lenguaje ordinario.

2. La línea que sirve de límite entre las dos formas de abordar el estudio de la lengua, como sistema y como uso en el hablar, no es una frontera infranqueable, o nítida, sino que marca dos perspectivas de estudio con una zona de solapamiento o de transición, que permite, precisamente, el paso de la lengua como sistema a la lengua como discurso, por medio de actos de habla.

Unos elementos operan de forma particular posibilitando inadvertidamente el paso del sistema al habla: los deícticos y los performativos, los cuales conforman la enunciación lingüística y contribuyen de manera especial a la organización de los enunciados como actos de habla, al tiempo que coordinan el contexto y lo vinculan al acto de enunciación a través de los enunciados.

Veamos: Los elementos deícticos, índices o señaladores, tales como las formas de los pronombres personales, *yo, tú, él*; los demostrativos: *éste, ése, aquél*; los adverbios: *aquí, ahí, allí*; los morfemas de tiempo que se unen a los lexemas verbales, llevan a cabo referencias espacio-temporales y personales por relación a la persona que habla, al emisor y por tanto establecen una ordenación del contexto cuyo punto de orientación es el que ocupa el emisor, personal, espacial y temporalmente hablando.

Por determinar la referencia en cada caso en relación con el contexto es por lo que su estudio podría situarse en un primer nivel pragmático. Pero estos elementos pertenecen al sistema de la lengua, en donde se encuentran organizados en subsistemas cerrados dentro de los paradigmas correspondientes y sometidos a relaciones estructurales de carácter sistemático.

Un «conmutador» como *Yo*, pongamos por caso, que tiene un significado simbólico que equivale a «la persona que habla», recogido en el sistema del español, puede ser —ya lo hemos dicho— traducido al inglés como *I*, al francés *Je* o al alemán *Ich*, precisamente por tener un significado sistemático constante. Sin embargo, tendrá una referencia única en cada ocasión en que sea utilizado pragmáticamente, de manera que señalará a Ricardo, Juan-Antonio, Fernando, cuando tomen la palabra alternativamente. A través de este cambio desde su poder simbólico a su capacidad señaladora se produce el paso de la lengua al habla.

2.1. Los performativos son enunciados y verbos en primera persona que figuran en esos enunciados, los cuales, al ser pronunciados, constituyen una acción llevada a cabo por la persona que los emite. El que se formulen en primera persona es una de las razones que aportamos para justificar el paso de la lengua al habla con una zona de solapamiento en donde operan, entre otros, estos elementos. En un enunciado como: *Yo te bautizo con el nombre de X*, en donde se actúa al hablar, se actúa con palabras, los performativos obviamente son objeto de estudio necesario de la Pragmática, pero al mismo tiempo la forma del verbo «bautizo» está sistemáticamente regulada y recogida en el paradigma verbal correspondiente, como si de otra cualquier forma verbal, no utilizable performativamente, se tratara.

Estos verbos están vinculados a la teoría de los actos del habla que surge con Austin y tendrá como continuador a J. Searle.

En los comienzos Austin diferenciaba aquellos enunciados en los que se describen hechos, y, en consecuencia, de ellos se puede decir si son verdaderos o falsos, de otros enunciados, los performativos, en los que no se plantea, por su naturaleza, la cuestión de su verdad o falsedad, sino si se efectúan con éxito o sin él. Por ejemplo, cuando se pronuncia el enunciado: *Yo te bautizo con el nombre de X*, no se efectúa con éxito, si la persona tiene ya otro nombre, o si, cuando se pretende tomar el agua bendita, la pila bautismal carece de ella, o no cae agua sobre la cabeza del niño, o no se pronuncia el resto de la fórmula: «en el nombre del Padre y del Hijo y del Espíritu Santo». Es decir, para que los enunciados performativos no resulten fallidos precisan de una serie de condiciones, de cuya presencia depende su éxito, algunas de las cuales son de naturaleza institucional o ritual.

Austin organiza estas condiciones como sigue:

- 1.^o) (*) Existirá un procedimiento convencional con consecuencias también convencionales.
(**) Las personas y las circunstancias deben ser adecuadas según se especifica en el procedimiento.
- 2.^o) El procedimiento debe ser ejecutado (*) correctamente y (**) completamente.
- 3.^o) Frecuentemente, (*) las personas deben tener los pensamientos, sentimientos e intenciones requeridos, como se especifica en el procedimiento y (**) si la conducta consecuente se especifica, entonces las partes relevantes que la configuran deben realizarse de ese modo.

2.2. Examinemos algunos ejemplos. Supongamos que un sacerdote dice a una pareja de novios que un día cualquiera asiste a la iglesia:

Yo os declaro marido y mujer

Esta declaración no surtirá efecto porque no existe un procedimiento tal que por sólo pronunciar el sacerdote estas palabras tenga lugar el matrimonio; es necesario el asentimiento expreso y público de la pareja, de acuerdo con la condición 1.^a (*). Es posible que exista alguna cultura donde pueda suceder algo parecido a lo que se describe en este ejemplo y el matrimonio surta efecto.

En el caso del bautizo de X el acto fallaba de acuerdo con la condición 1.^a (**).

Atendiendo al bautismo no se cumplirían las condiciones 2.^a (*) y (**) si no se pronuncia correctamente la fórmula y del todo, o se da por bautizado sin verter el agua.

Por último, la condición 3.^a propicia la sinceridad en los enunciados performativos de tal manera que si se hace una promesa se debe tener la intención de cumplir lo prometido.

La falta de éxito en los actos performativos no es del mismo género, pues mientras la violación de las condiciones 1.^a y 2.^a conlleva que los actos fallan, no tienen éxito, con la violación de las condiciones terceras los actos son 'abusos', que no se descubren en el momento de su enunciación y por lo tanto se lleva a cabo un acto, pero insincero o sin éxito como tal; es decir, una promesa que se piensa no cumplir se ejecuta como promesa pero no tiene las condiciones que la hacen tal.

2.3. Habiendo diferenciado dos clases de enunciados, como hemos dicho al comienzo de este apartado, unos que dan cuenta de hechos y otros, los performativos, que son actos ellos mismos, a lo largo de sus reflexiones va modulando la teoría para considerar todos los enunciados, los performativos y

aquéllos en los que se constatan hechos, actos del habla, puesto que en estos últimos, en definitiva, también se actúa; enunciar es, en última instancia, ‘decir’, ‘afirmar’, ‘pronunciar’, ‘prometer’, ‘advertir’, etc.

No obstante, reconoce enunciados performativos que se pueden formular de manera explícita (como los performativos a que nos venimos refiriendo), y de manea implícita. *Te doy mi palabra*, es una solución explícita; mientras que *Iré* puede llevar implícita una promesa si con esa intención es formulada y así es entendida. En realidad todos los enunciados pueden ser performativos implícitos; puedo decir *Mañana lloverá* simplemente para constatar hechos, pero puedo enunciar esa oración para formular una advertencia al oyente en relación con una salida al campo.

Al ser esto así una nueva perspectiva teórica se plantea, cual es la de que todos los actos de habla son actos ilocutivos, como consecuencia de la fuerza ilocutiva que los perfila.

Al llevar a cabo actos de habla, al hacer «cosas» con «palabras», uno puede ejecutarlos según tres clases:

- 1.º) Actos locutivos: Enunciados con un determinado sentido y referencia.
- 2.º) Actos ilocutivos: Se lleva a cabo cuando lo que se hace al enunciar una oración: promesa, orden, etc., es resultado de la fuerza que se les asocia de manera implícita o explícita.
- 3.º) Actos perlocutivos: Tienen consecuencias sobre los oyentes a través de los enunciados, adecuados a las circunstancias de esos enunciados.

Un enunciado locutivo puede ser *Mañana no pasa tren hacia Murcia*, si lo único que pretende el emisor es constatar ese hecho e informar de él a su compañero de trabajo en el Centro de Profesores de Cieza. Pero si se lo transmite con la intención de avisarle para que no confíe en ese hecho cotidiano, teniendo en cuenta que conoce su intención de desplazarse de Cieza a Murcia al día siguiente, utilizando ese medio de transporte, el enunciado es ilocutivo. Si una vez emitido consigue asustarlo o inquietarlo, ante la necesidad de efectuar el viaje, el enunciado es perlocutivo.

2.4. De una forma resumida podemos decir que los actos de habla, o lo que es igual, los enunciados, son todos ilocutivos, aun cuando se hayan diferenciado metodológicamente tres perspectivas, y pueden dar cuenta de la fuerza ilocutiva explícita o implícitamente. Si reparamos en los tres tipos básicos de enunciados: declarativos, imperativos e interrogativos, podemos fácilmente apreciar la diferencia. En una primera serie figuran tres enunciados con fuerza ilocutiva implícita y similar contenido proposicional:

Mañana irás a Murcia (declarativo)

Ve mañana a Murcia (imperativo)

¿Irás mañana a Murcia? (interrogativo)

La serie correspondiente con fuerza ilocutiva explícita es:

Yo digo que mañana irás a Murcia

Yo te ordeno que mañana vayas a Murcia

Yo te pregunto si mañana irás a Murcia

La fuerza ilocutiva en cualquiera de los casos queda caracterizada a través de las condiciones de éxito, que fundamentalmente vinculan los actos ilocutivos al contexto, estableciendo el modo en que los enunciados han de ser utilizados para que cada acto de habla tenga lugar, en las condiciones respectivas.

De esto se desprende que una cosa es el contenido proposicional sujeto a unas condiciones que regulan el contenido semántico, las cuales dan cuenta, además, de la verdad o falsedad del mismo (con precisiones teóricas que no pueden ser tratadas aquí, dado el carácter de este trabajo), y otra el contenido que soporta la fuerza ilocutiva.

En los enunciados anteriores el contenido proposicional es el mismo: el de que 'el oyente irá a Murcia al día siguiente de emitir el enunciado', pero cada uno tiene una diferente fuerza ilocutiva o, lo que es igual, se configuran y usan como diferentes actos de habla.

Dicho esto, no hay que perder de vista que en los enunciados explícitos el contenido proposicional coincide con la expresión de la fuerza ilocutiva. Ello es resultado de la capacidad metalingüística que tienen las lenguas naturales, por lo que en ese tipo de enunciados se describe el uso en relación con el significado de las expresiones explícitas; «*ordeno*», en *Yo te ordeno que vayas a Murcia*, da cuenta de un significado recogido en el sistema de la lengua, como recogido está el significado de *estudio*. En los enunciados implícitos el contenido ilocutivo se liga a la fuerza ilocutiva en sí misma.

3. Dentro de la lingüística del hablar, e insistiendo en el carácter orientativo de este trabajo, juzgo oportuno poner de relieve la necesidad de revisar algunos esquemas teórico-metodológicos muy consolidados en el profesorado para poder así canalizar las legítimas aspiraciones referidas a la enseñanza del lenguaje, en el sentido en el que hemos aludido en esta propuesta.

3.1. La revisión de la importancia del código escrito en la enseñanza es una necesidad imperiosa. No podemos, dentro de una enseñanza activa, sostener el equívoco de que el código escrito y el oral funcionan del mismo modo en la actuación lingüística.

Mientras que el código oral se adquiere en la vida, a través de la actividad general, en las relaciones sociales intercomunicativas, tras un período de aprendizaje que comienza a los pocos meses de nacer, para adquirir el código escrito

es necesaria la *alfabetización*, función primera de entre todas las que, en orden a la instrucción, lleva a cabo la escuela, hasta el extremo de entender por tal — por extensión—un determinado y suficiente grado de conocimientos.

Sin embargo, no hace mucho tiempo, con el predominio del estructuralismo, por basar sus estudios en la descripción de la lengua oral, en las enseñanzas obligatorias se primó la enseñanza de la lengua oral. Razones de novedad y mimetismo se unieron a las que se derivan de las trabas de carácter inhibitorio que presentan los alumnos en la infancia y adolescencia, cuando no está afianzada la personalidad, para escorar el trabajo hacia el lado de la enseñanza de la lengua oral, según los vientos que soplaban.

Hoy los vientos han amainado y, en consecuencia, la bonanza permite conducir el barco de otro modo y explorar horizontes en la didáctica del lenguaje.

3.1.1. A escribir se aprende escribiendo, desde el punto de vista del emisor, y leyendo, desde el punto de vista del receptor.

La adquisición del código escrito, frente al oral, tiene lugar, exclusivamente, dentro del ámbito escolar, y después de que los alumnos tengan adquirido el código oral. Esta adquisición va nutriendo de competencia de escritores a los alumnos, la cual posibilitará la posterior actuación a través de la escritura. De manera similar a como se comporta el hablante con respecto al código oral, el escritor no es consciente del conjunto de reglas de escritura que conforman su competencia, las cuales ha adquirido a través de distintas facetas de la alfabetización: lectura, estudio gramatical y ortográfico, copia y manipulación de textos escritos previos, etc.

3.1.2. A la hora de la actuación escrita, a la hora del proceso de composición, el escritor utiliza unas estrategias externas, encaminadas a tener éxito, de las que suele ser más consciente y por tanto maneja y varía durante el proceso de escritura.

3.1.3. Así pues, el escribir, y por tanto su enseñanza, atiende a los aspectos fundamentales, el gramatical y ortográfico, y el de las estrategias de composición. Sin embargo, no debe perderse de vista el hecho de que el código escrito no puede aprenderse obsesionados con el aprendizaje riguroso de las reglas gramaticales y ortográficas, sino de manera espontánea, por medio de textos escritos, de la misma manera que a hablar se aprende escuchando enunciados orales. Las reglas de ortografía y de gramática sirven de apoyo para la redacción definitiva del texto.

Los enseñantes deben preocuparse, en principio, de suministrar las técnicas de composición desinhibiendo a los alumnos escritores. En segundo lugar, como

una fase diferente, la etapa correctora, que a la luz de los nuevos recursos, como el ordenador y los procesadores de textos, su importancia varía cualitativamente.

3.2. A lo largo de la tradición la oración, junto a la palabra, ha sido unidad básica de descripción gramatical, ésta en el nivel morfológico, aquélla en el sintáctico.

Aunque el concepto de oración ha sido muy rentable, no podemos ignorar que en los intentos de definición se han arrastrado inconsecuencias, de las que destacamos aquéllas cuyo origen se sitúa en la confusión entre lo lingüístico-formal y lo lingüístico-comunicativo; una cosa es la consideración de oración como unidad del sistema, y otra, la consideración del enunciado como una unidad de discurso.

Muchas de estas inconsecuencias deben vincularse a la naturaleza del discurso escrito, objeto tradicional de la reflexión gramatical. Al ser el discurso escrito siempre planificado y sujeto a corrección posterior, los enunciados escritos se organizan de manera mucho más frecuente y próxima que los enunciados orales a lo que sería una organización lógica, y, a través de esta última, a la organización sintáctica oracional.

A pesar de esto es necesaria una diferenciación entre lo que es la oración, como unidad del sistema, y el enunciado, como unidad de discurso.

Decir por un lado que oración es la menor unidad de habla que tiene sentido en sí misma, o con sentido completo, y por otro que es la estructura de sujeto y predicado, provoca contradicciones tales como la siguiente: Emitir un veredicto como *¡Culpable!*, que no presenta la estructura sujeto-predicado, supone una expresión con sentido completo, especialmente para el condenado, sobre todo si las condena es a cadena perpetua, y por tanto oración. Sin embargo, le sucede lo contrario a *...que le pegaron*, la cual, teniendo estructura sujeto-predicado, no tiene sentido completo en sí misma.

Es preciso reservar un lugar para el estudio de la oración que la considere unidad del sistema, y prestar atención dentro de la teoría de los actos de habla a los enunciados, formulados como preguntas, órdenes, agradecimientos, etc.

No es igual estudiar la estructura sistemática que existe en

Has cogido mi paraguas

que analizar esa expresión como enunciado emitido en una situación real. Es muy improbable que sea emitida para constatar los hechos que se recogen en la expresión estrictamente formal, sino que por medio de ese acto de habla se avisa al interlocutor del equívoco, y de una forma velada se le ordena, casi con toda seguridad, la devolución del paraguas.

Si uno de los comensales sentados a una mesa se dirige a otro con el enunciado

¿Puedes pasarme la sal?

es obvio que no cuestiona la capacidad física del interlocutor (como máximo se referirá al contenido y recipiente del tamaño de una botella, normalmente un salero) sino que formula así el enunciado para, tras el requerimiento cortés, encubrir una orden.

Hemos de hacer un esfuerzo por aproximarnos a los enunciados, orales o escritos, como unidades reales de la comunicación lingüística. Esto nos permitirá comprender más coherentemente, a un tiempo, la naturaleza de las unidades del sistema: morfema, palabra, sintagma y oración, porque como columna vertebral del enunciado puede figurar una oración, *La reforma educativa ofrece muchas interrogantes*; pero también un sintagma, *¡Hijo mío!*; una palabra, *¡Tierra!*; incluso un morfema, *Pre-*, emitido para responder a la pregunta, *Hermana, ¿es usted preconciliar o postconciliar?*

Podríamos decir que la oración es la forma eminente de que dispone el sistema para formular enunciados, sobre todo en aquellos casos en que el contexto es cero o tiende a cero. Cuando mayor es la presencia de factores contextuales menor es la complejidad de las unidades estructurales. Si dos enamorados se miran, sobran las palabras.

3.3. El aspecto más importante del lenguaje es su capacidad significativa, de tal manera que es frecuente el hecho de que los alumnos definan unidades lingüísticas apoyándose exclusivamente en sus respectivos significados u objetos a los que se refieren estas unidades; es normal que en determinados casos se confunda lengua y realidad.

Siendo, pues, tan palpable lo significativo, pienso que es preciso resaltar aquí la diferencia entre el 'significado', que se organiza en el sistema con arreglo a un juego de relaciones como sinonimia, polisemia, homonimia, hiperonimia, hiponimia, etc. y el 'sentido', resultado pragmático de sumar al significado sistemático los aportes de contenido que tienen lugar en un acto concreto comunicativo, dentro del ámbito del enunciado, sean éstos: la fuerza ilocutiva, las presuposiciones, el contexto, etc.

Un signo como *sacerdote* tiene un significado intralingüístico que lo opone a *seglar*, por un lado, y por otro, a *fraile*, *monje*, *monja*, *lego*, *obispo*, *cardenal*, *Papa*, etc. Del mismo modo, *profesor* tiene un significado que lo opone a *enseñante*, *maestro*, *docente*, *alumno*, etc. Sin embargo, en los actos concretos de habla, tanto *sacerdote* como *profesor* pueden designar a la misma persona.

La misión del sistema es presentar, pues, los significados claramente delimitados, de modo que *día* queda perfectamente diferenciado de *noche*, y ambos de

tarde; pero estos mismos signos en el hablar presentan límites borrosos. Es normal que dudemos al saludar con *¡Buenas tardes!* o *¡Buenas noches!*, o entre *¡Buenas noches!* y *¡Buenos días!*, una vez superada ampliamente la medianoche.

El sentido sólo puede estudiarse en los enunciados, que son las unidades reales del hablar, oral o escrito. El significado queda perfilado en sentido en los enunciados con la ayuda del contexto (entre otros factores a los que ya nos hemos referido) por tanto, si reparamos en el ejemplo anterior, el saludo dicho en diciembre a las 7 de la tarde deberá ser *¡Buenas noches!*, y a la misma hora, dicho en junio, *¡Buenas tardes!* El saludo estará condicionado, incluso, por las costumbres, lo que hará decir en una zona rural *¡Buenas noches!*, por ser habitual retirarse temprano, y en una ciudad *¡Buenas tardes!*, porque la existencia de espectáculos nocturnos parece prolongar el día.

3.3.1. Otro factor que se suma al significado es la fuerza ilocutiva, componente que les hace constituirse en promesas, preguntas, órdenes, ruegos, etc. Si una persona se dirige a otra con el siguiente enunciado

Déjame diez mil pesetas

difícilmente será entendido como una orden, sino como una petición, o una broma, que en relación con el contexto puede ser fácilmente denegada.

3.3.2. Elementos también de transcendencia en la composición del sentido son los de naturaleza presupositiva, que permiten diferenciar *RICARDO ha roto el jarrón* (y no Sole), de *Ricardo ha roto el JARRÓN* (y no el vaso). En el primer caso se presupone que ‘alguien’ ha roto el jarrón, y en el segundo que ‘algo’ ha roto Ricardo.

En otro sentido, y remitiendo al ejemplo clásico, si decimos *El actual rey de Francia está calvo*, suponemos que existe un rey en Francia, sin entrar en las discusiones filosóficas que tal ejemplo ha propiciado.

3.4. Del mismo modo que la estructura gramatical está regulada, los actos de habla no se llevan a cabo de forma aleatoria, sino que se ajustan a una regulación, a unas estrategias normalizadas que aseguran el éxito comunicativo.

Los actos de habla están sujetos a convenciones que los caracterizan y los diferencian de otros actos. Entre hacer una promesa y cazar existen coincidencias, en cuanto que son acciones, tienen una finalidad y pueden fallar; pero también existen diferencias derivadas de la naturaleza respectiva de cada tipo de acto. Mientras la ‘promesa’ es un acto regulado convencionalmente por medio de unas reglas que lo caracterizan como promesa, ‘el cazar’ no está sujeto a convención, a pesar de que se puedan seguir ciertas técnicas.

Del mismo modo que las promesas están convencionalmente reguladas, lo están los actos realizados como aseveraciones, preguntas, agradecimientos, saludos, felicitaciones, consejos, avisos, etc., de acuerdo con las condiciones en que tal acto se produzca.

Así pues, las condiciones de una promesa son 'preparatorias', según las cuales el oyente desea que la acción tenga lugar, pero no existe certeza de que se realice; de 'sinceridad', de acuerdo con las cuales el hablante tiene intención de llevar a cabo una promesa, y 'esenciales', por medio de las cuales el hablante pretende que el oyente sepa que su enunciado lo compromete, por estar formulado como promesa.

3.4.1. Junto a esto los actos de habla se enmarcan dentro del Principio de Cooperación y se someten al control de cuatro máximas que ordenan las estrategias de la intercomunicación lingüística. Estas máximas son:

Cantidad: * Haz tu contribución tan informativa como sea preciso para el propósito del intercambio.

** No hagas tu contribución más informativa de lo que precise.

Cualidad: Trata de que tu contribución sea verdadera, no afirmando lo que crees que es falso, ni lo que conozcas insuficientemente.

Relevancia: Haz tu contribución pertinente.

Manera: Sé perspicuo: Evita la oscuridad, la ambigüedad; sé breve y metódico.

Pero, aun cuando estas máximas regulan la conversación, lo que habitualmente sucede es que no se cumplen. Estas normas se diferencian de las reglas del sistema lingüístico en que se pueden transgredir, como estrategia para tener éxito en la comunicación, y dotar de un determinado sentido a los enunciados. Esto dota al hablar de una flexibilidad de la que carece el sistema de la lengua.

El oyente, ante una violación, recurriendo al Principio de Cooperación, inferirá que se viola una máxima con un fin, y alcanzará así el sentido correcto del enunciado; es decir, esa violación le sirve de aviso para que capte la información implicada bajo la que aparentemente comporta el enunciado.

Si alguien interrumpe la conversación o cambia de tema de modo incoherente, puede ser para avisar de que se acerca alguien que no interesa que escuche aquello de que se habla.

En Mérida una madre respondía a su hija a la pregunta de *¿Qué hora es?*, con «ya han pasado las burras de la leche». Esta respuesta, al no cumplir la máxima de relevancia implicaba otra información, cual era que la hija debía levantarse, porque ya era hora para ello.

Está claro que si no aceptamos el Principio de Cooperación la justificación del funcionamiento de las máximas y de las «implicaturas» de Grice se desploma por la base.

5. En conclusión: Es un acierto el hecho de que los enseñantes hayan elegido el camino de la enseñanza de la lengua viva, porque sólo a partir de ahí se aprende a hablar y escribir; es decir, se asume que es con la actividad lingüística como se acrecienta la competencia de los hablantes.

Sin embargo, es frecuente que se caiga en contradicciones de carácter teórico, por no diferenciar con claridad que una cosa es el estudio de la lengua como sistema abstracto y otra el estudio del uso de la lengua en la actividad lingüística, en el hablar.

La pragmática lingüística nos facilita algunos de los instrumentos que ayudan a eliminar obstáculos para la comprensión de la realidad lingüística, como efectivamente es.

La comunicación lingüística se efectúa con enunciados que se configuran en torno a estructuras lingüísticas que sirven de soporte a otros elementos de naturaleza pragmática: *presuposiciones, implicaturas, fuerza ilocutiva*, etc., que situados en contextos resuelven felizmente el intercambio lingüístico. La enseñanza, pues, tiene que trabajar con estos enunciados, con estos «actos de habla», dentro de los cuales existen estructuras sintáctico-semánticas que pueden ser objeto de estudio, sin que por ello tengan que ignorarse los demás elementos de naturaleza pragmática.