

ANÁLISIS DEL DISCURSO: LECTURA Y ANÁLISIS DE TEXTOS

Patrick Charaudeau
Director del Centro de Análisis del Discurso (C.A.D.)
Profesor Universidades París III y París XIII

Patrick Charaudeau, profesor de las Universidades París III y París XIII, y director del Centro de Análisis del Discurso (C.A.D.), es un viejo conocido y amigo de quienes en América Latina se interesan por el estudio del lenguaje y particularmente del Análisis del Discurso. Ya en 1985 tuvimos el agrado de escucharlo y trabajar con él cuando dirigió en este mismo departamento un seminario sobre Análisis del Discurso y sus Implicaciones Pedagógicas. Como resultado de este seminario, al cual asistieron profesores de lenguas extranjeras y de lingüística de todo el país, un grupo de profesores del Departamento de Idiomas editó, en 1986, un pequeño volumen con el mismo título del Seminario.

Por segunda ocasión, Patrick Charaudeau aceptó muy amablemente nuestra invitación para que fuera el conferencista central en el seminario sobre lectura y análisis de textos, organizado por el Departamento de Idiomas de la Universidad del Valle entre el 29 y el 31 de marzo de 1993, evento en el cual participaron profesores de diferentes universidades colombianas.

Los textos que siguen son las transcripciones de sus tres charlas. Por razones de espacio no ha sido posible transcribir también las interesantes discusiones que siguieron a las conferencias.

PRIMER DIA

Buenas tardes. Es muy grato para mí volver a estar aquí, en la Universidad del Valle, después de más de ocho años.

Puesto que dispongo de tres sesiones para mi exposición sobre análisis del discurso, sobre problemas de lectura y sobre procesos didácticos en cuanto a la lengua y la lectura, voy a aprovechar para plantear algunos problemas lingüísticos sobre la lectura. Voy a abordar, desde mi perspectiva de lingüista, el examen de la situación general de aprendizaje; y luego, más concretamente, de la situación de aprendizaje de la lectura.

La primera pregunta que hay que plantear es la siguiente: ¿cómo se adquiere un conocimiento? Mejor dicho: ¿cómo se adquiere un saber-hacer? Porque se suele decir que lo más importante de todo sistema de aprendizaje es no sólo adquirir un conocimiento, sino adquirir un saber-hacer.

En el campo de la enseñanza, podría pensarse que este saber-hacer es, más específicamente, un saber-decir. Cabe preguntarse si el conocimiento, de una manera general, no es, ante todo, un saber-decir. Si observamos el aprendizaje en cualquier disciplina, ya sea en la física, la química, o en la biología, tanto como en las ciencias humanas, o en las letras, el primer paso que demuestra que uno conoce estas disciplinas es un saber decir. Hay que saber decir, por ejemplo, la nomenclatura de los elementos químicos, hay que saber decir las definiciones de los conceptos físicos. Entonces, se puede decir que en gran parte—sólo en parte, pues también hay otro tipo de operaciones cognitivas por aprender—un saber-hacer implica un saber-decir.

Ahora bien, ¿cómo se adquiere un saber-hacer, un conocimiento en general? Al fin y al cabo, sintetizando mucho, puede decirse que hay dos concepciones básicas del proceso de aprendizaje: si se mira toda la tradición y la historia de las ciencias de la educación, de las teorías de aprendizaje, de la didáctica más moderna, se observa la recurrencia de una concepción de la enseñanza que la equipara con un proceso de amaestramiento. Desde esta perspectiva, educar es amaestrar a un individuo. La característica de este proceso consiste en hacer reproducir un modelo a través de una serie de repeticiones hasta que, por fin, se consiga una meta, un propósito, un objetivo. El objetivo es que el alumno, o más bien el individuo (pues es posible que no sea a una persona a quien se dirige esta concepción de la enseñanza, puede ser un perro), en una situación dada y bien definida, reproduzca de manera idéntica el comportamiento que se ha dado como modelo.

así se evalúa el conocimiento

Existe otro concepto, que se puede llamar verdaderamente educativo, y que consiste también en hacer reproducir un modelo, un comportamiento. Pero dentro de esta concepción se recurre a una explicación de cómo funciona este comportamiento o este modelo, de modo que el objetivo final no sea sólo reproducir este comportamiento de base de manera idéntica dentro de su situación de origen, sino que quien aprende pueda transferir este comportamiento a otra situación.

Es decir, que la diferencia que existe entre el proceso de amaestramiento y el proceso educativo radica en que el primero está cerrado en sí mismo, puesto que consiste en reproducir exactamente, idénticamente, un comportamiento, un modelo, mientras que el segundo se abre a otras posibilidades al permitir, no simplemente la reproducción, sino la adaptación a nuevas situaciones: por eso es un modelo educativo.

Por esta razón, generalmente no se dice que se educa a un perro; más bien, se le amaestra, se le domestica, con el fin de que reproduzca cierto tipo de comportamiento. Claro está que en esto, como en todo, existen diferencias entre las culturas, pues hay contextos culturales que integran al perro en la sociedad humana, de manera que efectivamente parece que fuera otro ser humano. Por ejemplo, en la sociedad francesa se dialoga con el perro como si se tratara de una persona humana. Entonces es posible que el dueño del perro diga que está educando a su perro y no amaestrándolo; pero de todas formas se sabe que lo que se consigue con el perro es que reproduzca un comportamiento fijo en un mismo tipo de situación. Si se le presenta otra situación, el animal no puede adaptar la conducta aprendida a esas nuevas condiciones. Esta es la gran diferencia entre el amaestramiento y el sistema educativo: un proceso de enseñanza no sirve para sí mismo, sino que sirve para poder adaptarse a otra situación.

En cada una de estas dos concepciones de la educación hay ventajas y desventajas. El proceso de amaestramiento presenta la ventaja de ser más rápido y más operativo a corto plazo. En cambio, el concepto educativo es más lento pero la operatividad que se consigue es de más amplia aplicación, porque esa operatividad no sirve para un solo caso, para un solo tipo de situación, sino que es adaptable a una variedad de situaciones.

En la primera concepción, en la cual educación es sinónimo de amaestramiento, se consigue una dependencia total entre el maestro y el alumno (si podemos llamar alumno a un animal), una dependencia total que hace que el sistema de amaestramiento sea asimilable a un sistema de acondicionamiento tipo Pavlov. Esto se observa perfectamente en los circos,

donde siempre hay un número en el cual un mono, un perro, o un oso desarrolla comportamientos que parecen humanos. (Efectivamente, la referencia es siempre la conducta humana. Parece que el animal «aprende» cuando se logra que se comporte como un ser humano). Cada vez que el animal hace un numerito, se le da un cubito de azúcar como recompensa. Se logra así un acondicionamiento que mueve al animal a actuar reproduciendo exactamente la conducta aprendida, para conseguir una recompensa. Pero ese acondicionamiento produce una dependencia total entre el individuo y el maestro: si no está presente la recompensa, como único objetivo para su comportamiento, no se puede conseguir nada del animal.

Desde la otra perspectiva, la de la concepción educativa de la enseñanza, se puede decir que se logra que el alumno llegue a una autonomía progresiva. En el proceso educativo, el alumno saca provecho, no sólo del modelo que se le ha enseñado, sino de su conocimiento de cómo funciona el modelo. Por lo tanto, no tiene que repetir el modelo, sino que puede utilizar su comprensión de cómo funciona el modelo, para reaccionar frente a una nueva situación.

Dependencia en un caso; autonomía progresiva en el otro. De un lado el aprendizaje propio del circo; del otro, un aprendizaje de tipo escolar. Y sin embargo existe, dentro del sistema escolar y educacional, una especie de ideología del amaestramiento en el aprendizaje de ciertos tipos de disciplinas. Por ejemplo, en la enseñanza de la propia lengua o de las lenguas extranjeras, cuando se dice que aprender la propia lengua consiste en aprender reglas que hay que saber reproducir exactamente, lo que se impone es el sistema del amaestramiento. Recordemos, también, todos esos ejercicios estructurales que se utilizaban hace unos años en la enseñanza de lenguas extranjeras, pensando que a fuerza de repetir una misma estructura, uno termina por aprender la estructura, y a través de eso, aprender la lengua. Se sigue hablando del sistema educativo, pero enseñar de esta manera es satisfacer las condiciones del proceso de amaestramiento.

En el campo de la enseñanza de las lenguas, cuando surge una época de crisis, cuando no se sabe muy bien cómo enseñar una lengua, muchos se refugian en la gramática tradicional, volviendo a un sistema de enseñanza que consiste en hacer al estudiante repetir y repetir palabras o frases. Este tipo de educación puede explicarse empleando la metáfora del clavo y el martillo: hay que martillar una y otra vez, y poco a poco el clavo irá entrando en la madera. Hace poco he visto que todavía en una universidad muy conocida, en Inglaterra, se enseñan las lenguas a través de listas de vocabulario. Los alumnos tienen que aprender de memoria, al dedillo, listas de palabras. Este es el sistema de



amaestramiento, porque memorizar un vocabulario le da al estudiante la posibilidad de volver a repetir la lista, pero no necesariamente de emplear esas palabras en una nueva situación, fuera del salón de clases.

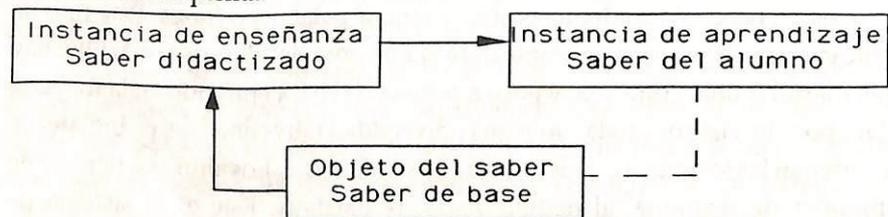
Elegiremos, entonces, el sistema de aprendizaje que corresponde a la concepción educativa, y no a la de amaestramiento. Sólo que debemos tener cuidado, pues a menudo se disfraza de educacional a un sistema de aprendizaje que realmente es de amaestramiento.

CONSECUENCIAS CONCEPTUALES DE LA CONCEPCIÓN EDUCATIVA

Si se elige efectivamente el sistema educativo en vez del de amaestramiento, se produce una serie de consecuencias conceptuales. En primer lugar, debido a que todo aprendizaje educativo pone en relación a un alumno con un objeto de saber mediante la intervención de un tercero, no se puede concebir el aprendizaje fuera de una relación triangular. Este tercero es una persona que interviene en el proceso porque sabe más sobre el objeto de lo que sabe el alumno, y por eso puede servir de mediador entre el objeto de saber y el alumno.

Es tan importante este concepto, que hay que repetirlo bien claro y fuerte en una época en la que se habla mucho de autonomía del aprendizaje: todo aprendizaje, si es educativo, se produce en una relación triangular. Para poder llegar a un sistema que permita la autonomía del aprendizaje, antes hay que sentar las bases mediante esa relación triangular.

Ahora bien, los tres términos de esta relación triangular están en situaciones distintas; no tienen la misma posición respecto al saber. Puede decirse que hay dos instancias: la instancia que enseña (la llamaremos profesor, maestro, enseñante) y la instancia que aprende (la llamaremos alumno, ya sea que se trate de un estudiante de secundaria, de un adulto, o de un niño). Estas instancias difieren, en primer lugar, por su relación con el saber. Pero además, no es el mismo saber el que pasa de una instancia a otra como resultado del aprendizaje. Es decir, que el saber que finalmente construye el alumno no es el mismo que aquel de quien le enseñó. Voy a representar esta concepción mediante un esquema:



A partir de las relaciones entre la instancia de enseñanza (el profesor), la instancia de aprendizaje (el alumno) y el objeto de saber (cualquiera que sea), conviene distinguir por lo menos tres maneras de saber: en primer lugar, un saber de base, que concierne a la disciplina en cuestión. Por ahora, voy a tomar ejemplos de disciplinas muy distintas a la nuestra. Pensemos en la biología: existe dentro del campo científico un saber de base que define la biología.

El alumno no tiene contacto directo con ese saber de base; tiene contacto con un saber que yo llamo didactizado, en el cual el saber de base ha sido reconstruido en función del objetivo pedagógico que se tenga. La prueba es que este saber de base (de biología, por ejemplo), no va a ser el mismo si se enseña la biología a alumnos de primaria, de secundaria, o a universitarios. Es decir, para cada nivel de enseñanza se construye un saber en función del objetivo didáctico. Por esto, a este saber que se imparte en la enseñanza le llamo saber didactizado. Se hace evidente, entonces, la necesidad de pensar esta relación que existe entre el saber de base y el saber didactizado, relación que concierne en primer lugar al profesor. Dependiendo de su nivel, de sus posibilidades, de su formación, el profesor puede tener, por su parte, una relación directa con el saber de base, por ejemplo, leyendo revistas especializadas de biología de muy alto nivel. Pero cuando lo hace, el profesor sabe que este conocimiento que adquiere sólo puede compartirlo, tal como lo recibió, con personas de su mismo nivel. Si quiere transmitir ese conocimiento nuevo en la enseñanza, debe hacerlo pasar por una reconstrucción didáctica.

Tenemos muchas veces una falsa idea de la enseñanza, en la medida que creemos que el objeto de transacción y de transmisión que existe entre el profesor y el alumno es un saber único. Si no distinguimos entre tres aspectos: el saber de base, el saber didactizado que se construye en función del objetivo didáctico, y el saber que construye el alumno como resultado del aprendizaje, podemos caer en confusiones. El saber didactizado, por su parte, es común a la instancia de enseñanza, que lo produce, y a la instancia de aprendizaje, que lo comparte como discurso. Pero el saber del alumno va a ser diferente dependiendo del objetivo de la enseñanza, de la situación, de la edad, de toda una serie del parámetros. Incluso en un mismo grupo de 40 estudiantes, todos con características similares y compartiendo el mismo saber didactizado, muy pocos llegan a comprender la misma cosa. Esto se debe a que cada alumno construye su propio saber. Por esta razón, ustedes se habrán fijado que en el esquema, tanto la línea entre el saber de base y el didactizado como la línea entre el saber didactizado y el del alumno son continuas, mientras que la línea entre el saber de base y el saber del alumno es discontinua.



En este punto es preciso añadir que a esta relación entre el profesor y el alumno, entre la instancia de enseñanza y la de aprendizaje, yo la llamo pedagógica y no didáctica. Es pedagógica por ser el momento efectivo en el cual, con una presencia real de estas dos instancias, se está haciendo toda una serie de cosas: desde dar órdenes sencillas como «Niños, abran el libro en la página tal», hasta narrar, dar explicaciones, preguntar, etc. Es decir, que la palabra del profesor es múltiple y las actividades del alumno también lo son, aunque se realizan concretamente sin la presencia de nadie más que los instrumentos de trabajo y las dos instancias. En esta relación debemos reconocer las asimetrías que existen entre las dos instancias. Empezando por el hecho de que la instancia de enseñanza sabe más sobre el objeto de saber que la instancia de aprendizaje, y terminando por el hecho de que la instancia de aprendizaje tiene sus propios métodos de presión cuando no quiere aprender, o cuando no quiere aprender lo que se le enseña, sino otra cosa.

La didáctica, por otra parte, no es una relación sino una disciplina académica. No sé exactamente cómo se considera la didáctica aquí en Colombia. En Europa y América del Norte hay una lucha muy fuerte sobre el estatus de la didáctica como una disciplina por derecho propio, como la lingüística, por ejemplo. Hay una lucha entre los partidarios de esta posición y los que conciben a la didáctica como similar a las ciencias de la educación, pues no tiene un lugar propio. Así como las ciencias de la educación toman modelos de la sociología, de la psicología, inclusive de ciertas orientaciones psicoanalíticas (por ejemplo, las terapias transaccionales), la didáctica se comportaría, según esta segunda posición, como una disciplina pero no como una ciencia, ya que se inspira en otras y se nutre de ellas.

En mi concepto, la didáctica es la que permite observar y estudiar lo que ocurre en la relación triangular cuando se cambia uno de los parámetros. Es decir, que las ciencias de base en las que se puede inspirar la didáctica son las ciencias experimentales. A la didáctica le corresponde preguntarse: «¿Qué cambios ocurrirán en el proceso de enseñanza si cambio la metodología?» Para contestar esta pregunta, se emplearían varios métodos a fin de comparar sus resultados. En otros tipos de estudios didácticos, se indaga sobre qué ocurre si se cambia el saber didactizado o sobre cuál es la influencia de las demás instancias en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, un problema de investigación en la didáctica puede ser preguntarse: «¿Qué consecuencias trae para la enseñanza si se imparte el mismo saber a distintos grupos de alumnos, en cuanto a edad, clase social, etc.?»

En conclusión, la didáctica no es lo mismo que la pedagogía. La pedagogía pertenece al orden praxemático, es una praxis. La didáctica, más que una ciencia, es una disciplina de observación, ya que analiza, pero no produce modelos, como es propio de una ciencia. La relación pedagógica, por el contrario, es un hacer que se constituye constantemente en lugar de decisión; es función del profesor tomar decisiones no sólo antes de la clase sino también sobre la marcha, a medida que se desarrolla la clase. Esta distinción entre relación pedagógica y reflexión didáctica permite aclarar la manera como se deciden pedagógicamente, dentro de la relación triangular, los objetivos de aprendizaje. A la didáctica correspondería el papel de estudiar y analizar este proceso.

Volviendo entonces a esa relación triangular, recordemos que la primera consecuencia de ese tipo de enfoque es el darnos cuenta de que la relación con el saber no es la misma para el que enseña que para el que aprende.

La segunda consecuencia es que **todo objeto de saber es doble**. Es decir, que el saber tiene dos aspectos: el saber se construye a través de una serie de prácticas y también mediante representaciones. Los seres humanos, mediante la interacción dentro de una colectividad, aprenden a desarrollar habilidades basadas en la práctica. Así es como uno aprende su propio idioma. Un día ve pasar algo en ruedas, y le dicen que es una bicicleta; así aprende a decir «bicicleta». Otro día ve que pasa un coche y le llama bicicleta. En ese momento le responden: «No, no, esto es un coche, no una bicicleta». Poco a poco, a fuerza de intercambios como estos con los miembros de la comunidad, en su propia práctica, cada uno va aprendiendo su propia lengua.

En este sentido, para aprender su propio idioma, por lo menos a nivel oral, la escuela no es necesaria. El aprendizaje de lo escrito, por el contrario, es algo propio de la escuela; pero se puede aprender a hablar su propio idioma al emplearlo oralmente, sin necesidad de pasar por la escuela. En otras épocas, grupos sociales como los pastores aprendían a narrar historias sin necesidad de ir a la escuela, convirtiéndose en narradores expertos. Ese saber, entre otros, se construía y se construye mediante determinadas prácticas sociales, como la de reunirse en ciertas ocasiones a escuchar y contar historias.

Por otra parte, el ser humano parece incapaz de limitarse a estas prácticas y siempre tiene que representarse lo que éstas significan. Es decir, que hay un segundo tipo de actividad que consiste en construir representaciones sobre estas prácticas.



Ahora bien, ¿qué son las representaciones? Ellas se componen de dos cosas: de una explicación, y de una evaluación. Existe siempre, en toda colectividad humana, ese afán por explicar cómo funcionan las prácticas de los individuos, y al mismo tiempo por darles un valor. Es así como se crean los sistemas de valores, y eventualmente las ideologías. La ideología empieza a partir del momento en que se construye un sistema de valores que se basa en explicaciones de las prácticas de los individuos dentro de las colectividades.

Es muy importante para el estudio de los problemas de la lectura reconocer que el saber en su sentido general se construye en la confluencia entre las prácticas de intercambio que tenemos en nuestras sociedades y las representaciones que construimos sobre estas prácticas. Lo cual hace que las representaciones terminen por tener una incidencia sobre las prácticas, mientras que las prácticas mismas se modifican y a su vez modifican las representaciones. Esto quiere decir que no es válido oponer radicalmente, como se hace muchas veces, práctica y teoría.

Muchas veces escuchamos que se dice: «Sí, la teoría es muy bonita pero no me sirve de nada; yo estoy en una situación muy concreta y necesito resolver las cosas de manera práctica», mientras otros sostienen que «La práctica está bien, pero si no se piensa un poco, entonces no se modificará nada». ¿Por qué mantener esa especie de antinomia estéril entre práctica y representación, o entre práctica y teoría?

Las representaciones implican la construcción de explicaciones, y éstas pasan siempre por la construcción de modelos. Y la construcción de un modelo es una teoría. La teoría no es una cosa tan abstracta que esté siempre volando por encima de nuestras cabezas. Teorizamos en el momento en que construimos modelos a partir de ciertas explicaciones. ¿Cómo podemos caracterizar lo que es un modelo? Una de las condiciones fundamentales para un modelo es que sirva, no para explicar una sola cosa, sino para explicar varias. Tenemos un modelo cuando ponemos en relación un conjunto de explicaciones que permiten dar cuenta, no de una, sino de varias situaciones.

Ahora bien, en todo sistema educativo de aprendizaje debemos utilizar un lenguaje explicativo; se trata de lo que llamamos en lingüística un metalenguaje. Muchas veces se ha opuesto la gramática tradicional a la lingüística moderna, diciendo que la última tiene un metalenguaje muy complicado, mientras que en la gramática tradicional todo está claro. Todos sabemos lo que es un sustantivo, un adjetivo, un sujeto. Quienes sostienen esta posición hablan como si la gramática tradicional fuera natural y universal. Pero no es así. Hay culturas donde no se divide la oración, ni se tiene el concepto de oración, como

sí ocurre en todos los países de tradición occidental, donde se ha dividido la oración en partes que llamamos sustantivos, verbos, preposiciones, etc. Tal análisis, tal división de las frases, es un metalenguaje como cualquier otro. La diferencia entre la gramática tradicional y la lingüística moderna, la razón para que no nos demos cuenta de que tanto la una como la otra son metalenguajes, está en que la primera data de hace muchos siglos. Los griegos y los sumerios tenían ya su gramática. Su gramática, es decir, su sistema explicativo sobre la lengua: un metalenguaje. Lo que ocurre es que la tradición milenaria nos ha llegado a dar la impresión de que este metalenguaje es el verdadero, el natural. Pero se puede vivir muy bien sin el concepto de sustantivo. Por supuesto, se necesita este concepto para cierto tipo de análisis, pero no para todos.

Esto nos lleva a la tercera consecuencia de la concepción educativa del aprendizaje, y del esquema que he presentado para representarla: esta posición nos obliga a preguntarnos qué ocurre con nuestros metalenguajes. La falta de conciencia de qué es y cómo operan los metalenguajes ha conducido a muchos abusos.

Se ha pensado que para cambiar el sistema de enseñanza, bastaba con cambiar un metalenguaje por otro. Pero no es así. Primero, porque el metalenguaje forma parte de las representaciones. En el caso de la lingüística, esto quiere decir que hay toda una herencia que hemos recibido de generaciones anteriores que han utilizado el mismo metalenguaje. Nuestra herencia cultural, entonces, nos ha construido la mente de cierta forma, hasta el punto, como les decía, que nos llega a parecer que el adjetivo es la cosa más universal y necesaria que existe en el mundo. Por eso no podemos aspirar a cambiar el metalenguaje con sólo decirlo. Teniendo en cuenta toda la fuerza de las representaciones que hemos heredado de muchas generaciones, debemos trabajar hacia el cambio con la consciencia de que estamos dentro de esta herencia y no fuera de ella.

Por lo tanto, cambiar el metalenguaje, es decir, el saber de base, no implica necesariamente cambiar el saber didactizado correspondiente. Nada nos garantiza que por haber cambiado nuestras concepciones básicas en la lingüística automáticamente habremos cambiado la manera como enseñamos las lenguas, ya sea la propia o las lenguas extranjeras. Es por esta razón que no creo en la lingüística aplicada si la lingüística aplicada es la mera aplicación de la lingüística. Me explico: No es cierto que el saber didactizado aplique directamente la lingüística. Si en el esquema del proceso de enseñanza ponemos una nueva concepción de la lingüística como saber de base, no creo que se cambie nada en la relación pedagógica, a menos que hagamos también otros

cambios. Hay que pasar por la reconstrucción didáctica de esta lingüística en función de qué puede ser útil en la relación pedagógica.

Por último, veamos la cuarta consecuencia de la concepción que hemos representado en nuestro esquema. A partir de esta manera de concebir el proceso, debemos reconocer que el lenguaje explicativo del saber didactizado se basa, no en uno, sino en muchos metalenguajes. Con frecuencia no existe sólo un metalenguaje de una sola disciplina que se enseña o en la cual se basa la enseñanza, sino también metalenguajes que dependen de los objetivos de la enseñanza o de la materia que se enseña. Tratándose de problemas de lectura (y en la segunda parte entraré más directamente en la discusión de los problemas específicos de la lectura), no basta con tener un metalenguaje que nos remita a las estructuras de la lengua, a las categorías lingüísticas. Necesitamos también un metalenguaje que nos explique cómo funciona el discurso. Si parto de una categoría lingüística como el artículo, el pronombre posesivo, el demostrativo, no tengo todo lo que necesito. Falta aún ubicar ese demostrativo en el contexto de todo un sistema de construcción del discurso. Vamos a necesitar unas hipótesis sobre qué es el discurso, y cómo las categorías y las estructuras de la lengua se ponen al servicio del discurso. Además, el discurso se da siempre en una situación comunicativa. Por lo tanto vamos a necesitar también hipótesis sobre la comunicación y un lenguaje explicativo sobre ella.

Finalmente, existen procesos cognitivos de aprendizaje, estudiados por la psicología, la psicolingüística, la sociología. Para dar cuenta de todo el proceso de aprendizaje se necesitan hipótesis y un lenguaje explicativo sobre los procesos cognitivos de aprendizaje. Pero estos temas no son de mi especialidad, y por eso yo no abordaré estos aspectos. Me conformaré con hablarles de los tres primeros tipos de hipótesis y metalenguajes: sobre las categorías de la lengua, la construcción del discurso y la situación de comunicación.

EL PROCESO DE LECTURA

Partamos de la pregunta: ¿de qué depende la lectura? Si se toma en cuenta toda una serie de estudios que se llevaron a cabo desde la década de los '60 hasta ahora, sobre todo en Estados Unidos, y desde un punto de vista más bien psicológico (los estudios de Posner (1969), de Brooks (1978), de Fisk y Howard (1983), y de Taylor (1984)), se puede resumir una concepción de la lectura a partir de su construcción a través de varias actividades:

Primero, hay una actividad perceptiva, de reconocimiento de las formas. En este campo encontramos estudios muy específicos y muy precisos que llegan a medir, inclusive, el movimiento del ojo cuando recorre una línea escrita. En

Estados Unidos existen sistemas conceptuales y aparatos para este tipo de estudios sobre la actividad perceptiva que permite reconocer las formas.

En segundo lugar hay una actividad que permite reconocer lo que se puede llamar el saber lingüístico, es decir, el saber acerca de las palabras. Se trata del objeto de estudio de la semántica, más específicamente de la semántica lexical y gramatical. Sencillamente, si leo «vaso», aunque no conozca el contexto en el cual se emplea la palabra, aunque todavía no sepa para qué me puede servir entender que se trata de la palabra vaso y no de la palabra silla, puedo tener un reconocimiento lingüístico de la palabra vaso. Volveré sobre este tema posteriormente, cuando hable de la teoría de las inferencias: para entender el fenómeno de la comprensión en la lectura, tendré que referirme a un trabajo muy interesante de la semántica cognitiva que se está llevando a cabo actualmente, y que establece precisamente una diferencia entre el saber propiamente lingüístico de las palabras y otro saber al cual me voy a referir y al cual llaman el saber sobre el mundo. Se trata de la teoría acerca de los prototipos que hay detrás del saber lingüístico. Por ahora, sólo quiero resaltar este segundo tipo de actividades de reconocimiento del sentido, el sentido puramente lingüístico de las formas verbales.

Hay un tercer tipo de actividad de reconocimiento, que corresponde a lo que algunos llaman el saber experiencial. Este es el saber que se construye mediante la experiencia del individuo, y que tiene también una parte colectiva. La experiencia individual tiene una base en la experiencia colectiva, en el hecho de pertenecer a un grupo social determinado. Tenemos entonces un tipo de memoria común, un depósito de saberes de vida, de nuestras vivencias, caracterizado por lo que son los comportamientos de los individuos dentro de nuestro grupo social. Posteriormente les daré algunos ejemplos, porque poco a poco vamos entrando en partes más técnicas de mi exposición.

Un cuarto tipo de actividad de reconocimiento tiene que ver con nuestras representaciones sobre la organización del lenguaje. Según parece todas las culturas tienen una representación de cómo se estructura su propio lenguaje. Es interesante que la representación cultural de la organización del lenguaje existe incluso en algunos países donde, aunque existe una tradición de estudio especializado de la gramática, ésta no se enseña a todas las personas. Por ejemplo, en Inglaterra, no hay una tradición de enseñanza común y explícita de la gramática. Los métodos de enseñanza que se emplean para enseñar Inglés a los ingleses se basan en una especie de gramática implícita, pero no hay clases, lecciones escolares de análisis gramatical, de categorías lingüísticas, dentro de las clases sobre la lengua materna. Existen países como Inglaterra, entonces,



donde la tradición de análisis gramatical no incluye su enseñanza generalizada. Y sin embargo las personas, sin haber estudiado gramática, tienen una idea implícita acerca de cómo se organiza su propia lengua.

Por otra parte, hay países que no tienen una tradición de estudios gramaticales o producción de teoría sobre el lenguaje en el sentido en que ésta se da en Occidente. Efectivamente, es una de las características de la ciencia en los países de Occidente que ella incluya una fuerte tradición de gramática explícita. Lo interesante es que incluso quienes viven en un contexto cultural donde no hay ningún estudio gramatical de la lengua, tienen por fuerza una representación de cómo está estructurada su lengua. Es una representación común a todos los miembros del grupo sociocultural, una especie de conciencia colectiva (aunque no pase por la escuela) de lo que es la organización del lenguaje. No es, obviamente, un análisis estructural en el sentido en que ha existido entre nosotros, pero sí la conciencia de que existen determinadas estructuras que son necesarias para hablar la lengua, y de que no se puede organizar una oración de cualquier modo.

Podemos decir, entonces, que hay un cuarto tipo de actividad que se desarrolla mentalmente durante la lectura, simultáneamente con las otras actividades, y que consiste en reconocer las estructuras lingüísticas, cuya representación existe implícitamente en nuestras mentes. No podemos leer sin que se movilice esta representación, porque lo que vemos escrito tiene una cierta segmentación, un orden lineal determinado, y quien lee debe reconocer a qué orden responde esa segmentación. No es necesario que se tenga conciencia de cuál es el sujeto, el objeto, etc. Pero sí es posible reconocer que el orden tiene una relación con el significado, comprender espontáneamente que no es lo mismo decir: «El gobierno ha nacionalizado las empresas» que «Las empresas han sido nacionalizadas por el gobierno». Es decir, que aunque no se haya estudiado la diferencia entre la estructura activa y la pasiva, existe una especie de conciencia de la representación de las dos estructuras, de que no quieren decir exactamente lo mismo.

Finalmente, hay un quinto tipo de actividad que se desarrolla en la lectura, que tiene que ver con la movilización de determinadas estrategias para abordar la lectura. Estas estrategias de abordaje de los textos son polémicas, ya que existen distintas escuelas sobre las estrategias más apropiadas para la enseñanza de la lectura. Vemos hoy una controversia sobre la enseñanza de la lectura en la primaria, entre quienes abogan por un enfoque global de la enseñanza de la lectura, y quienes proponen que se enseñe la lectura de manera analítica. Se ha llegado al punto de decir que el sistema global produce dislexia.

Sea esto cierto o no, lo que es evidente es que distintas estrategias producen distintos resultados, y que debemos movilizar algún tipo de estrategia cuando leemos. Nuevamente, este tema se sale de mi campo de especialidad, y por lo tanto no lo tocaré.

Recapitulando, entonces, tenemos cinco actividades durante la lectura: reconocimiento de las formas, de las palabras, de aspectos de la experiencia, y de la organización de las estructuras lingüísticas, así como el despliegue de determinadas estrategias para el abordaje del texto escrito.

CONCEPCIONES Y MODELOS BÁSICOS PARA EL ESTUDIO DE LA LECTURA

Ahora bien, para poder emplear esta información sobre los tipos de actividades que se despliegan al leer, vamos a necesitar algunas concepciones básicas. Es preciso contar con ciertas proposiciones y modelos que puedan servir de fundamento para integrar estos aspectos y responder a los interrogantes que cada una de estas actividades nos plantean.

En primer lugar, en relación con la actividad de reconocimiento de las formas, debemos plantearnos qué posición se va a tomar y qué modelo se va a proponer en cuanto a qué es el signo. Entendámonos: no me propongo retomar aquí un curso de lingüística general sobre el signo, signifiante, significado, etc. Se trata de un fenómeno mucho más general: construimos sentido en el mundo mediante las formas. No hay sentido posible si no hay percepción de las formas. Existe una especie de reciprocidad entre forma y sentido que hace que cualquier cambio en la forma tenga siempre una incidencia sobre el sentido, y si deseo un cambio de sentido, necesariamente tengo que cambiar la forma. Podemos hablar de una solidaridad entre forma y sentido que hace que no se pueda tocar a uno sin alterar la otra.

Cuando pregunto, entonces, qué modelo se va a proponer para entender el signo, hablo en términos muy generales. Lo que quiero resaltar sobre el signo se aplica también al signo icónico, por ejemplo: al percibir una imagen, percibo necesariamente formas. Ya sea que se trate del signo gestual, o del artístico-urbanístico, los conocemos siempre a través de formas. Sin embargo, aunque las decisiones que tomaremos sobre la problemática del signo son aplicables a cualquier signo, nos interesaremos sólo por el signo lingüístico, no por el lenguaje gestual, icónico, etc., a pesar de que son muy interesantes también.

Ahora bien, el modelo que vamos a proponer para definir el signo, va a desembocar en una definición y una toma de posición sobre las categorías de la lengua (CatL). Así, en relación con esta toma de posiciones trataremos el problema que evocaba anteriormente: ¿qué decidiremos en cuanto al

metalenguaje, continuar con las categorías tradicionales, o proponer nuevas categorías? Claro está, sabemos que no podemos perder de vista la herencia cultural de este metalenguaje que hemos recibido.

En segundo lugar, tendremos que proponer también un modelo en cuanto al modo de organización de los signos, para responder a la actividad de reconocimiento de la organización del lenguaje.

Así como el modelo sobre el signo nos llevará a determinadas conclusiones sobre las categorías de la lengua, el modelo sobre la organización de los signos nos conducirá a definir las categorías del discurso, lo que llamo ahora «modos de organización del discurso» (MOD). Vemos así que el nivel de la lengua se diferencia del nivel del discurso, aunque los dos se relacionan de una manera solidaria. Esto quiere decir que todo acto de habla, todo acto de comunicación, desde la conversación más sencilla en la calle hasta una novela o una poesía, pasando por todos los tipos de discurso y de comunicación posibles, todos se hacen con la lengua, y siempre empleando determinados modos de organización del discurso, poniendo las categorías de la lengua al servicio de determinados tipos de organización discursiva. Estas consideraciones serán el tema de las próximas exposiciones.

En tercer lugar, tendremos que proponer un modelo sobre la manera como se transmiten e intercambian los signos dentro de una comunidad social. Al hacerlo, incluiremos concepciones sobre la situación comunicativa y, de manera general, sobre la comunicación. Pues si bien las categorías de la lengua se emplean siempre en el marco de ciertos modos de organización discursiva, las usamos necesariamente dentro de una situación de comunicación determinada (SCom).

Finalmente, necesitaremos un modelo sobre el modo de construir ese tipo de saber que antes llamé (a propósito de las actividades de reconocimiento en el proceso de lectura) saber de tipo experiencial. Porque para poder trabajar con esta idea de un saber experiencial necesitamos definirlo, y no existe una tradición de trabajo con este saber, como sí existe en cuanto al saber lingüístico. En los diccionarios tenemos descripciones del sentido de las palabras, en el nivel de la lengua. En cambio, sobre el saber experiencial (SE) no contamos con formas establecidas de análisis. Sabemos que existe, que juega un papel en la comunicación. Pero necesitamos definir qué es, cómo se le conoce, cómo funciona ese saber.

Vamos a necesitar también preguntarnos cómo circula este saber en la sociedad, dentro de las comunidades socioculturales. Este saber es muy importante, pues hace que haya malentendidos constantemente entre grupos sociales, entre comunidades, entre países. Cuando examinamos las palabras que se dicen en una comunidad sociocultural y en otra, creemos que estamos diciendo lo mismo cuando en realidad se pueden estar diciendo cosas distintas con las mismas palabras. Por eso la definición última del sentido no depende sólo del saber lingüístico, de las palabras, sino del saber experiencial (SE) que se relaciona con los contextos de los discursos.

Este tipo de saber circula, forma parte de nuestra vivencia, pero es muy fragmentado, porque depende de los grupos socioculturales a los cuales pertenecemos: grupos nacionales, profesionales, clases sociales, grupos rurales o urbanos. Por eso una comunidad no es nunca homogénea, sino que está conformada por una serie de grupos. El saber experiencial, entonces, nace, vive y muere dentro de un grupo específico y no dentro de la comunidad en general. La comunidad nacional no es más que una abstracción, una especie de intersección de diversos grupos. Tradicionalmente hemos partido de un modelo falso, como si primero existiera la lengua, la nación, y después los grupos y luego los individuos. Debemos entender la comunicación como algo que parte de la base, de los pequeños grupos en los cuales se organizan los individuos mediante el intercambio. Los grupos a veces se cierran, a veces se abren admitiendo otras influencias, se reconstruyen, se cierran de nuevo, etc. A través de todos esos procesos, que se dan mediante el intercambio, se terminan por constituir los grupos nacionales o socioculturales. La idea de que lo primero y lo básico es la nación, con su lengua, es una idea que nos ha legado el siglo XIX.

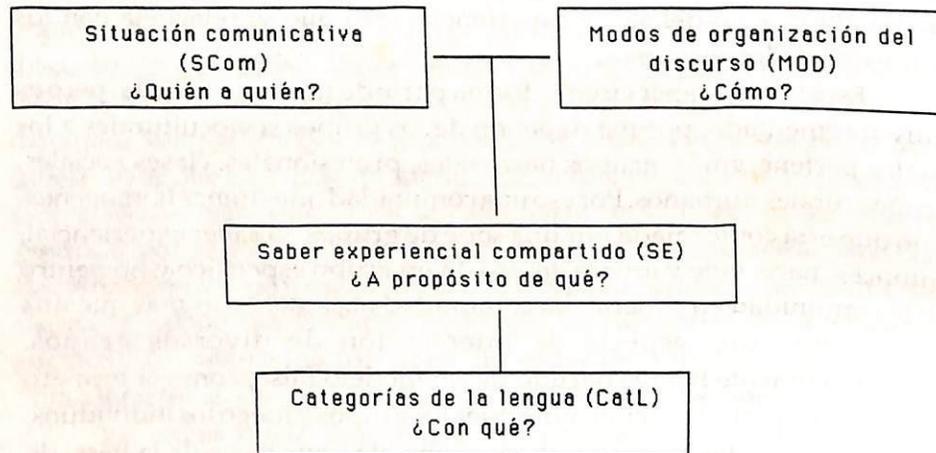
Para trabajar científicamente con el lenguaje no podemos emplear este viejo modelo, sino un modelo que podríamos llamar psicosociolingüístico. Este modelo parte de la idea de que los individuos intercambian entre sí en determinados grupos, y que es allí donde podemos ubicar el saber experiencial. Este saber siempre aparece más o menos compartido, y es un camino obligado para estudiar la comunicación y el discurso.

Resumiendo de nuevo: todo acto de habla, todo acto de comunicación, desde el más sencillo hasta el más complicado, puede representarse mediante el esquema del dispositivo de enunciación



discursiva, y consiste en la utilización de categorías de la lengua (CatL) dentro de una situación comunicativa determinada (SCom), a partir de unos saberes experienciales más o menos compartidos (SE) y organizados de un modo discursivo específico (MOD).

DISPOSITIVO DE ENUNCIACION DISCURSIVA



Cada uno de estos conceptos permite contestar a una pregunta fundamental dentro de la comunicación. En el caso de la situación comunicativa, la pregunta que podemos contestar es «¿quién a quién?», es decir, quién habla a quién (no digo con quién, porque eso es una figura un poco especial). La base de la comunicación depende de esta pregunta, ¿a quién se dirige quien habla? La pregunta sigue siendo válida aunque el interlocutor no esté presente. Si uno escribe una carta, o una reseña administrativa, el otro no está presente, y sin embargo es igualmente pertinente la pregunta de «¿quién a quién?» Lo mismo sucede si se trata de una novela, puesto que, a pesar de que a veces se excluye a la literatura del estudio de la comunicación, la literatura se hace con lenguaje; por tanto una obra literaria depende, como todos los demás actos de comunicación, de los componentes y los requisitos que se necesitan para comunicarse: en toda obra hay un escritor y un lector, o sea, un «quién a quién». Adicionalmente, en la literatura como en todos los otros casos, debemos preguntarnos, en cada enunciación, cómo se organiza el discurso, con qué tipo

de saberes se alimenta, es decir, a propósito de qué, y qué categorías lingüísticas se emplean.

Termino con dos ejemplos, para que vean cómo puede funcionar este esquema en todos los casos de comunicación, a fin de que podamos, a partir de mañana, ir desarrollando cada una de estas partes.

Un joven colega de la Universidad de París (no diré cual de ellas, ni daré el nombre del colega tampoco) me contó la siguiente anécdota: cada vez que este colega, que aun no había llegado a la categoría de titular, se cruzaba en la universidad con un profesor titular de una prestigiosa cátedra, lo saludaba. Mi amigo le decía: «Buenos días, profesor . . . (llamémoslo Sánchez)». Y el otro contestaba «Buenos días, señor . . . eh, eh. . . ¿Cómo se llama usted?» Al día siguiente se repetía el mismo diálogo: «Buenos días, profesor Sánchez». «Ah, buenos días, señor . . . ¿Cómo se llama usted?» Esto sucedió durante semanas y meses, hasta que un buen día mi amigo se convirtió en titular; ese día, se encontró con el otro: «Buenos días, profesor Sánchez»; «Buenos días, señor Tal», y le dijo el nombre correcto. Sólo aquel día recordó su nombre, porque al fin eran iguales, tenían el mismo título.

Ahora bien, «buenos días» es una categoría lingüística; existe en la lengua, como una fórmula que todos compartimos, y que empleamos para entrar en contacto y saludar a otra persona. En una situación discursiva precisa, la fórmula adquirió un sentido experiencial peculiar, llegando a significar: «No lo conozco a usted, y realmente no tengo razones para conocerlo, pues yo soy profesor titular, y usted no es nadie». Posteriormente, en un intercambio con el mismo modo discursivo y las mismas categorías de la lengua, pero cambiando sólo un parámetro de la situación comunicativa, al saber el profesor más viejo que el otro también era titular, mediante el saludo reconoció a su interlocutor como persona de su mismo nivel.

Este tipo de variaciones no se encontrarán nunca en un diccionario; jamás leeremos en él que una persona como el profesor Sánchez dirá «Buenos días» con un significado tan diferente en los dos tipos de situaciones.

Veamos otro ejemplo: Imaginen ustedes el siguiente diálogo entre dos personas que van a hacer compras para organizar una comida entre amigos. Una de ellas le dice a la otra: «Recuerda que Isabel tiene apetito de pájaro». Y el otro replica, «Ah, bueno, entonces para ella no compramos gran cosa». Este diálogo sólo es comprensible si sabemos que usualmente se dice que un pájaro no tiene gran apetito. Eso tampoco lo encontraremos en ningún diccionario.

Si este saber es compartido, tendrá incidencia en ciertos comportamientos de las personas, como el de interpretar que la frase «tiene apetito de pájaro»

quiere decir «no come mucho», y en este caso específico, «no es necesario comprarle mucha comida». Además observamos que este saber está ligado a la cultura, pues en otras «tiene apetito de pájaro» podría implicar, por ejemplo, que se le debe comprar un determinado tipo de alimento.

Un último ejemplo: el de las cartas de recomendación. Con frecuencia hago recomendaciones para colegas o estudiantes latinoamericanos; entonces se me plantea el problema de cómo hacer la recomendación. Efectivamente, sé hacerlas para colegas franceses, conozco el código. También he aprendido el código de las recomendaciones para universidades norteamericanas; hay que saber que la manera de organizar el discurso no es la misma, puesto que el saber compartido no es el mismo. Necesito, entonces, conocer bien el saber compartido sobre recomendaciones en un medio latinoamericano para saber cómo organizar el discurso. Vemos así la solidaridad que existe entre modo de organización discursiva y el saber compartido.

Para mañana les dejo la siguiente reflexión, en apariencia la más tonta que puede existir: «¿Cuándo puedo decir 'estoy comiendo'?» Piénsenlo en una situación comunicativa real. Si por ejemplo alguien me pregunta, «¿Qué estás haciendo?» podría ser absurdo que yo le respondiera «Estoy comiendo», porque la otra persona probablemente dirá, «Eso ya lo veo». Entonces «Estoy comiendo» no quiere decir «Lo que estoy haciendo ahora es comiendo», sino más bien, «Déjame en paz», o «No te puedo atender ahora». Piensen entonces en qué situaciones se puede decir «Estoy comiendo». No es tan sencillo, a pesar de que en las gramáticas se conjugue la frase verbal estar comiendo en presente sin especificar que sólo puede emplearse en situaciones especiales. Piénsenlo para mañana.

SEGUNDO DIA

Como recordarán, ayer nos despedimos con una consigna, la de reflexionar sobre la pregunta, «¿En qué condiciones se puede decir 'estoy comiendo'?» Pues bien, como se sabe, la noche a menudo trae consigo una serie de consejos; he despertado esta mañana pensando que sería mejor reflexionar sobre la frase «estoy bebiendo»; ya verán por qué.

Pensemos, pues, en qué condiciones se puede decir «Estoy bebiendo». Si me refiero a las categorías lingüísticas (CatL), observo que hay una entidad lexical que es el beber, que a partir de un saber lingüístico puedo decir que se refiere al acto de absorber un líquido. También, a partir de las CatL, veo que

estamos en presencia de un tiempo verbal que es el presente, y que al incluir el verbo estar y emplear el gerundio, el presente nos refiere a la actualidad, por contraste con el tiempo presente de la frase «bebo». Desde este punto de vista el español tiene una ventaja frente al francés, pues el francés dice «je bois» tanto para «bebo» como para «estoy bebiendo». En francés no se nos indica si se trata de un presente actual o de lo que podríamos llamar un presente general, sobre una acción habitual: bebo usualmente, me gusta beber, etc. Toda esta serie de indicaciones, me las dan las CatL, tanto lexicales como gramaticales.

Ahora bien, si me refiero a los modos de organización del discurso, ¿qué es lo que me dice la frase «estoy bebiendo»? Se puede decir que la frase describe un comportamiento que se está desarrollando en el momento en que se habla, y que este comportamiento es un cierto tipo de acción: el acto de beber. Esto es lo que nos permite decir nuestro conocimiento del modo de organización del discurso, pues no se trata ya de un análisis meramente lingüístico. En lo lingüístico no veo más que categorías aisladas: el presente, la primera persona, el sentido del verbo beber. A nivel discursivo veo lo que la combinación de estos signos, de estas categorías lingüísticas me permiten decir sobre el mundo.

Si nos referimos enseguida a la situación comunicativa (SCom), podemos imaginar dos casos: en el primero, los interlocutores no están presentes físicamente en el mismo sitio. La frase podría surgir en una conversación telefónica, donde uno de los participantes oye un sonido peculiar, y pregunta «¿Qué haces?», y el otro contesta «Perdóname, estoy bebiendo». Al decirlo, le está transmitiendo una información a su interlocutor, una información válida, puesto que el otro no la sabe. En el segundo caso, si se encuentran presentes los dos interlocutores, no tiene sentido que uno de ellos diga «Estoy bebiendo» para transmitir información sobre la acción que está realizando, pues esa información ya la tiene el otro, ya que puede verlo. Es decir, que si se emplea esta frase, se está sugiriendo otra cosa, una información implícita. Por ejemplo, se puede querer decir, «Espera un momento hasta que termine de beber», o, en otra situación, «No quiero contestar a tu pregunta», o inclusive, «Déjame en paz».

Así, dependiendo de quiénes son los participantes en una conversación, y de sus circunstancias, hay toda una serie de implícitos posibles. Observemos la diferencia entre el enunciado «Estoy bebiendo» y otro que sería «Estoy pensando». En el segundo caso, sí puede estarse impartiendo información que el interlocutor no conoce, porque no hay indicios materiales que le permitan saber si quien habla está pensando. Claro, existe la posición clásica de «El pensador» de Rodin, pero normalmente no es necesaria esa posición para poder pensar. La actividad del pensamiento es interior; el interlocutor no tiene acceso

a la interioridad del otro. Hay, por tanto, una condición para emplear este tipo de frase con un verbo de acción: la de que el interlocutor no pueda ver y no sepa ya lo que está haciendo el locutor.

Esta condición es al mismo tiempo una condición para construir la comprensión. Recordemos que la lectura es un fenómeno de comprensión. Ella no existe en sí; existe como fenómeno inscrito dentro de otra actividad que es la comprensión. No se lee por leer, se lee para comprender.

A propósito, estaba conversando ayer después de la exposición con unos participantes sobre un nuevo fenómeno en Francia al que llamamos iletrismo. No es lo mismo que el analfabetismo, en el cual la persona no conoce siquiera el alfabeto ni puede deletrear ni mucho menos reconocer los signos. El analfabeta no tiene competencia perceptiva para leer. El iletrismo, por el contrario, es el fenómeno de las personas que han aprendido a deletrear, a reconocer las letras y aún las palabras, pero que no comprenden nada. En Francia se hacen muchos tests cuando los jóvenes entran al servicio militar para evaluar su nivel de formación. Anteriormente, estas pruebas sólo exigían saber si los reclutas podían leer en voz alta un texto. Recientemente, sin embargo, se comenzó a aplicar pruebas de comprensión sobre lo leído. En estas pruebas se ha descubierto que existe una proporción de la población que, por haber pasado por la escuela, como es obligatorio, puede deletrear, y «leer» en voz alta. Sin embargo, se trata de personas que salieron muy jóvenes de la escuela, y desde entonces no volvieron a leer ni un solo texto: ni una carta, ni un periódico, ni una circular, nada. Por esta razón se ha producido en ellos una especie de regresión en la capacidad de comprensión, que los hace incapaces de decir qué han leído después de leer una página, o inclusive 10 líneas de un texto. Es el fenómeno del iletrismo.

Aquí estamos tocando justo el meollo del problema de la lectura y la comprensión. No podemos decir que en nuestros sistemas escolares se hayan solucionado todos los problemas educativos relacionados con el fenómeno perceptivo de reconocimiento de las formas, de las letras. Pero sí es válido decir que en muchos países se ha llegado a que la inmensa mayoría de la población pueda leer en el sentido de deletrear. En cambio, mucho más difícil es permitirles llegar a un tipo de lectura que conlleve comprensión. El problema que aquí se plantea es el de la construcción del sentido. Enseñar a leer es enseñar a construir un sentido a partir de un texto escrito.

Volviendo entonces a nuestro ejemplo de la frase «Estoy bebiendo», podemos decir que lo que hemos venido diciendo se refiere a las condiciones por las cuales hay que pasar para construir un sentido. Pasemos ahora a

considerar el intercambio siguiente: «Y Pedro, ¿qué hace?» «Bebe». En este caso, hay categorías lingüísticas más o menos similares: el léxico es el mismo, se emplea el presente también, pero ahora la acción no se refiere a quien está hablando, sino a un tercero: «Pedro bebe». A nivel discursivo, como ya vimos, cuando se dice «Estoy bebiendo» por lo general se describe una acción en curso en el momento. Pero cuando digo de un tercero que bebe, me refiero a que bebe con frecuencia, o que es adicto a la bebida, y debe comprenderse que me refiero al alcohol; cosas que no se especifican nunca en el diccionario.

Al fin y al cabo, entonces, comprender es construir un sentido a partir de unos elementos; leer es comprender, es decir, construir un sentido. Y para hacerlo necesitamos un saber experiencial y tres tipos de categorías que son: las de la lengua, las discursivas y las categorías de la situación comunicativa.

Lo que me propongo hacer ahora es resumir dos tipos de actividades que me van a permitir proponer un modelo de explicación de la lectura como construcción de sentido. Dejando de lado la actividad del reconocimiento de las formas, se puede decir que toda actividad de lectura y comprensión depende del reconocimiento del sentido lingüístico y del reconocimiento del sentido experiencial. La primera consiste en el reconocimiento de las categorías de la lengua, categorías lexicales y gramaticales. Pero para saber qué queremos decir con esto, necesitamos una posición teórica sobre el signo lingüístico.

Los signos de una lengua, cualquiera que ésta sea, carecen de sentido total y completo. Comienzo con una negación, diciendo lo que el signo no es, porque del estructuralismo hemos derivado la idea contraria, la idea de que un signo engloba ya un concepto. (Aunque podemos decir que esta idea es anterior al estructuralismo, pues la encontramos ya cuando aparecen los primeros diccionarios, mucho antes de la aparición de la lingüística estructuralista). Para el estructuralismo, lo sabemos bien, el signo está compuesto de significante y significado; este último sería el sentido del signo, ya completo. Actualmente, por el contrario, decimos que los signos no tienen un sentido ya dado, sino sólo un potencial de significación que necesita un contexto para actualizarse, para convertirse en un sentido completo. Obviamente no estamos hablando del signo de acuerdo al modelo saussureano.

Por ejemplo, pensemos en la diferencia entre usar la palabra «denso» para referirse a un líquido, a la oscuridad, y al cerebro de alguien. En el primer caso podemos estar hablando de su consistencia, de su espesor; en el segundo nos referimos a la falta de luz; en el tercero hablamos de una persona que no es demasiado despabilada. La mejor prueba es que la palabra no tiene el mismo contrario, o antónimo, en los tres casos. De una sopa, por ejemplo, que no es



densa podría decirse que está clara, líquida, o aguada; si hablamos de la noche, para dar la idea de lo opuesto de densa diríamos solamente que está clara; el contrario de un cerebro denso sería ágil, o rápido. Evidentemente el sistema de relaciones paradigmáticas no es el mismo en cada caso.

Lo que me permite resolver este problema es una concepción diferente del signo, que consiste en decir que en la palabra «denso» hay un sentido potencial, que, tomando prestada la expresión de Oswald Ducrot (él la usa dentro de cierto campo y yo le doy un sentido más general) podríamos caracterizar como «instrucciones de sentido». En relación con cada palabra aprendemos sus instrucciones de sentido. Para poder llegar al significado de la palabra necesitamos contextos particulares, pues el significado no existe de manera aislada, ni fuera de un contexto.

De esto me di cuenta hace muchos años, incluso en la época en que todavía era estructuralista, como lo éramos todos. En ese entonces hice una pequeña encuesta, cuando llevábamos a cabo lo que llamábamos el análisis sémico. Por ejemplo, se le preguntaba a las personas cuáles eran las diferencias entre una silla y un sillón, y generalmente nos decían que una silla era sin brazos, el sillón con brazos, el sofá para varias personas, etc. Dentro de ese trabajo le pregunté a unos niños qué era un banquito para ellos, pensando que me contestarían que era una silla alta, sin respaldar ni brazos. Y me llevé la sorpresa de que varios niños me contestaron que era «para comer en la cocina». Investigando un poco, me di cuenta de que había una razón cultural: en ciertos medios sociales franceses los niños cenan antes que los adultos, y en la cocina, mientras los adultos cenan en el comedor. Ahora bien, en la cocina con frecuencia lo que se usa para sentarse son los banquetos; por eso para los niños «banquito» se había asociado con comer en la cocina. En aquella época no se podía comprender este fenómeno; la única solución era tratarlo como algo marginal. Hoy diríamos que aprendemos el sentido de las palabras mediante su uso en un contexto; anteriormente no había más remedio que recurrir al concepto de connotación, que nos refería a los matices que estaban superpuestos, «encima» de la base fija del signo, la denotación.

Hemos vivido durante muchos años con este modelo. Ahora, con lo que han venido proponiendo los cognoscitivistas, hay un nuevo modelo que se está imponiendo, que nos lleva a ver que los signos aislados no son portadores de un significado completo. Existe una especie de núcleo semántico, donde aparece una serie de instrucciones, de sentidos potenciales. Para que exista un significado particular, hace falta un contexto específico. Es desde esta perspectiva que podemos hablar de las categorías lingüísticas. Describir las CatL viene a ser

describir las potencialidades de una palabra, para ver después cómo pueden llegar a significar algo en particular.

La segunda actividad es la del reconocimiento del sentido discursivo. Esta actividad incluye el conocimiento de modos de organización discursiva (MOD) y de los datos que proporciona la situación comunicativa (SCom) y el saber experiencial (SE). Es sólo mediante la confluencia de estas tres categorías que podemos reconocer el sentido discursivo.

En relación con cada una de estas categorías presentaremos un modelo que nos permita analizar cómo funcionan en la lectura. Así, en cuanto al MOD, encontramos cuatro tipos de organización: la enunciativa, la descriptiva, la narrativa y la argumentativa.

Esto quiere decir que las categorías de la lengua pueden organizarse en el discurso mediante estos cuatro modos. Posteriormente les daré una definición de cada uno de estos tipos de organización.

Pasemos ahora a la SCom. Esta se compone de tres elementos: primero la identidad de los protagonistas del acto de comunicación, segundo la finalidad del acto de comunicación en el cual participan los protagonistas, y tercero la situación física en la cual se desarrolla el acto de comunicación. Esto es lo que va a determinar la SCom; luego definiré estos términos y daré algunos ejemplos.

Finalmente, ¿qué es y cómo se puede definir el SE? De una sola manera: buscando lo que se pueden llamar los tópicos que existen en cada sociedad, en el grupo social. ¿Cómo se determinan estos tópicos? A través de dos conceptos que se usan en el análisis del discurso: la intertextualidad y la interdiscursividad.

Es posible que por ahora estos conceptos les parezcan un poco oscuros. Los iremos describiendo uno por uno, comenzando con las CatL.

Acaba de salir mi último libro, hace unos meses, llamado *Gramática del sentido y de la expresión*, en francés. Esta gramática tiene varios objetivos, todos relacionados con el retomar lo que es la descripción gramatical de una lengua en un sentido más amplio que el tradicional, con varias perspectivas:

Primero, cuando digo que en este libro se trabaja la gramática en un sentido mucho más amplio que el de la gramática clásica, me refiero a que no sólo se trata de categorías de la lengua sino también del discurso. Segundo, en esta gramática se describen no sólo las categorías formales de la lengua, sino su semántica, es decir, sus categorías como portadoras de sentido. En tercer lugar, un objetivo central es hacer comprender que la lengua está siempre al servicio del discurso; que la lengua en sí, en abstracto, no sirve para nada, pues ella sólo sirve para organizar el discurso dentro de una situación comunicativa particular.

Se trata, entonces, de una gramática un poco peculiar. Tradicionalmente se piensa que la gramática es una actividad muy especializada, todo lo opuesto de la literatura, que encierra lo agradable, lo creativo en el lenguaje, mientras que la gramática es lo técnico, lo del rigor científico, de los ejercicios áridos. Pero precisamente porque la lengua es lo que permite al ser humano constituirse en ser humano, porque la lengua no es sólo una actividad particular, sino que está presente en todas las actividades, en consecuencia de todo lo anterior, se plantea el proyecto de describir una lengua en una gramática del locutor. Lo cual quiere decir preguntarse, cuál es el problema que se plantea cuando uno habla. ¿De qué medios dispone el locutor cuando tiene la intención de decir algo? Esta orientación permite organizar la gramática de una manera muy distinta a la tradicional, no mediante criterios estructurales, sino intentando resolver el problema de qué modos de expresión corresponden a determinadas intenciones comunicativas.

Por ejemplo, en ninguna gramática tradicional se encontrará un capítulo que se llama «La cuantificación». Si aquí aparece, es porque hemos planteado la pregunta, ¿cuál es el problema de expresión al que se enfrenta el sujeto hablante? Si tiene intención de decir que algo existe en una cierta cantidad, de qué modos de expresión dispone para expresar la cuantificación en una determinada lengua (ya sea materna o extranjera, el problema es el mismo, aunque los recursos sean diferentes).

Lo único que encontrarán al respecto en las gramáticas tradicionales es el capítulo del plural. Y éste aparece como un problema solamente morfológico: «para obtener el plural, se le añade una ese /s/ al sustantivo en singular». El verdadero problema semántico es si se quiere expresar la unidad o la cantidad. Y para expresar cantidad hay muchas formas, como el indefinido, los adverbios de cantidad, e incluso algunas formas en singular. Por eso aparecen en el mismo capítulo todas las formas de expresar la cantidad, como cuando digo «¡qué sillerío!» (una forma singular) para indicar que son muchísimas las sillas, tantas, que no se pueden contar. Entonces uso el singular, globalizante, colectivo, para expresar una gran cantidad. Ninguna gramática anterior pensó en poner este tipo de singular como modo de expresión de la cantidad.

Si se plantea el problema de la descripción de una lengua, no en función de criterios morfológicos (de forma) sino en función de criterios semánticos, o sea de lo que corresponde a una intención de expresión, entonces hay que reagrupar las distintas categorías dentro de una misma operación mental, como la de cuantificar. Y es más, después de agrupar los modos de expresión posibles para la cuantificación, hay que decir qué diferencia hay entre «Hay muchas

sillas», «Hay muchísimas sillas» y «¡Qué sillerío!» De modo que todo el proyecto de descripción de las categorías de la lengua consiste en:

- 1) Definir una operación mental; por ejemplo la cuantificación.
- 2) Tratar, conjuntamente, todos los modos de expresión que corresponden a esta operación mental.
- 3) Ver cuáles son las diferencias que caracterizan cada uno de estos modos expresivos.

Después de hacer esto con todas las operaciones mentales más importantes, tendrán ustedes una gramática del sujeto hablante, o una gramática de la enunciación.

Tomemos el ejemplo de otra operación mental, la negación. En ninguna gramática leemos que, para poder negarla, una cosa tiene primero que existir. Por eso toda negación se basa en otra operación, que es la presuposición. De nuevo partimos de Ducrot para decir que negar presupone que la cosa negada por lo menos podría existir, o que algunos suponen que existe. Si digo que «no hay elefantes en América Latina» es porque existe el concepto de elefante y veo la posibilidad de que existan elefantes en otra parte. No hay negación que no presuponga por lo menos la posibilidad de la existencia del ser que se está negando.

Todo esto parece sencillo, pero tiene consecuencias importantes para la literatura, la poesía, la argumentación. Por ejemplo, hace un rato, cuando hablé de las definiciones del signo, empecé argumentando de una manera negativa. Lo hice porque tiene un cierto valor argumentativo empezar negando, pues así se le da más fuerza a la afirmación.

Por otro lado, no hay una sola negación; hay por lo menos dos tipos de negaciones. Existe en primer lugar la negación referencial, la que niega una existencia o un fenómeno, como cuando decimos «No hay elefantes en América Latina» o «Pedro no viene esta noche». Y hay otra negación que algunos lingüistas llaman negación enunciativa y otros negación polémica; es aquella que va acompañada de un sentido de rechazo. A ustedes les hacen una propuesta; los invitan, por ejemplo, a una cena o a una fiesta. Si dicen, «Lo siento, no puedo ir», esta negación es al mismo tiempo el rechazo de una propuesta.

Distinguir este último tipo de negación es importante, porque hay algunas culturas donde no se puede utilizar. En México, por ejemplo, generalmente no se utiliza la negación de rechazo. Si uno le hace una invitación



a una persona, el otro generalmente contesta, «Sí, como no». ¡Pero muchas veces no aparece! Para el francés, que piensa que sí es sí y no es no, esto es problemático, pues puede haber preparado una cena para veinte y sólo llegan ocho. Pero para el mexicano, negar en el sentido de rechazar una propuesta implica humillar simbólicamente a quien ha hecho la propuesta. Por eso no rechaza la propuesta, y por eso su interlocutor ha aprendido cuándo el «Sí, como no» quiere decir «no». O sea que los mexicanos tienen que aprender otro código implícito, que les permite distinguir perfectamente cuándo un «Sí, como no» implica aceptación y cuándo implica rechazo tácito. Se puede decir que en la sociedad mexicana prácticamente no se usa la negación polémica o enunciativa. En cambio no hay ningún problema para usar la negación descriptiva, sobre un tercero, diciendo, por ejemplo, algo como «Pedro no irá a la fiesta».

Otro ejemplo de diferencias culturales. Una vez, en el seminario de doctorado que dirijo en París, cuando estábamos tratando el tema de la ironía, un brasileño comentó que los franceses eran más irónicos que los brasileños. Entonces se planteó una discusión interesante, y decidimos explorar el asunto. Empezamos por examinar el mecanismo de la ironía, y los brasileños aceptaron que funcionaba de la misma manera en su país. ¿A qué se debía, entonces, ese sentimiento de diferencia? Descubrimos que era un fenómeno, no de tipo lingüístico, sino discursivo y situacional. Ocurre que la ironía puede emplearse hacia el interlocutor o hacia un tercero. Podemos decir que en la ironía siempre hay una víctima, pues implica siempre un juicio negativo. Ahora bien, en Francia puede usarse la ironía tomando como víctima tanto a un tercero como al mismo interlocutor, mientras que en Brasil sólo es aceptable la ironía cuando se dirige a un tercero, no al interlocutor. Dirigir la ironía al interlocutor se considera como un acto de agresividad tan fuerte que llevaría probablemente a otro tipo de agresión como respuesta. Esa pequeña investigación nos permitió descubrir cómo las diferencias discursivas y situacionales son importantes para entender las diferencias culturales, y esto a su vez es importante para mejorar las relaciones interculturales.

Veamos otro caso en que las categorías lingüísticas se estudian de una manera diferente cuando tomamos en cuenta el discurso. Es el caso del sistema de persona. En las gramáticas tradicionales hay un capítulo sobre los pronombres personales, pero nosotros hablamos del sistema de persona. La persona anteriormente se describía de manera trinitaria: la primera, la segunda y la tercera persona del singular y del plural. Ahora bien, esta distinción es puramente morfológica. Cuando, por el contrario, se describe el sistema de persona desde un punto de vista discursivo, se advierte que hay dos sub-sistemas en el sistema

de persona: el sistema de interlocución y el sistema de delocución, o sea del tercero. El sistema de interlocución es muy diferente del de delocución: en el primero encontramos el yo y el tú, y allí no hay ningún tipo de sustitución; en el segundo, la tercera persona, o persona delocutiva (él, ella) sustituye a otro ser identificado previamente. En la delocución la persona participa de todo el sistema de los anafóricos, demostrativos, etc., que tiene que ver con la sustitución. En la interlocución no se sustituye; se designa al locutor (yo) y a su interlocutor (tú). Además, podemos ver que el «nosotros» no es el plural del yo, ni el «ustedes» es el plural del tú, mientras que ellos y ellas sí son el plural de él y ella. Por ejemplo, si digo «Nosotros declaramos que . . .», el hablante sigue siendo uno solo, mientras que si se dice «Ellos declaran que . . .», es posible que cada uno de ellos haya hablado por separado; al decir «ellos», estoy agrupándolos mediante el plural. El «nosotros», en cambio, es un yo que actúa como delegado de una colectividad, no un yo plural.

Puedo asegurarles, porque lo he visto practicar en una situación de enseñanza, que esta manera de concebir el sistema de persona es muy útil cuando se enseña una lengua, tanto si es la materna o una extranjera. Tratar primero todo lo que se relaciona con el yo y el tú, y luego lo que pertenece al sistema de él y ella, los anafóricos, permite al alumno comprender todo lo que está en juego en el uso de la persona. Comprender, por ejemplo, que el sistema de delocución es lo que permite el carácter impersonal del discurso, que es tan típico del discurso científico. Cuando, hablando de ciencia, reaparecen el yo y el tú, es porque se ha pasado al discurso de «vulgarización», de popularización de lo científico para un público más amplio. El discurso dogmático es el discurso de la evidencia y sus valores; por eso en él tampoco hay un yo, sino el mundo, la «realidad» evidente. Si aparece de nuevo el yo y el tú, el discurso pasa a ser un discurso electorero, político, que tiende a persuadir, seducir, convencer al interlocutor de seguir un determinado curso de acción. Porque en el discurso político es muy importante definir la cara del otro, del adversario, que es un tercero, y oponerla a la presencia del yo, pero un yo colectivo dentro de un nosotros, frente a ese adversario.

Estas son las consecuencias de empezar a pensar las categorías de la lengua de una manera semántica, en una gramática de orientación semántica. Si pensamos los efectos discursivos de las CatL, descubrimos nuevas maneras de mirar aspectos como el artículo.

Aparentemente, no hay nada más trivial que el artículo; podemos distinguir el definido y el indefinido, y no hay más que decir. Pero si describimos el artículo en términos semánticos nos damos cuenta de que el artículo es un

modo de identificación de los seres existentes en el mundo, ya sea que sean humanos u objetos inanimados. Identificarlos con «un», «el», «los» tiene implicaciones distintas. El «un» quiere decir una identificación de la singularidad, por una parte, y la no-familiaridad, por la otra. Al identificar con «el», o «la», señalo otro tipo de singularidad, donde presupongo que el otro, el interlocutor, sabe de qué objeto específico se trata.

Describir los artículos tomando en cuenta sus efectos discursivos nos lleva a descubrir que anteponer el artículo «un» ante un sustantivo significa identificar los seres del mundo mediante etiquetas. Cuando antepongo el artículo «el» o «la» a un objeto lo identifico como si mi interlocutor lo conociera, y como si este ser fuera único y específico.

Desde este punto de vista podemos descubrir cosas interesantes analizando los titulares de los diarios. ¿Por qué en ellos hay tan pocos artículos indefinidos? O bien registramos una ausencia de artículo, o se emplea el artículo «el», «la», «los», etc. Con frecuencia se ven titulares del tipo de «Los colombianos piensan que . . .» o «Los franceses prefieren . . .», y casi siempre la noticia tiene que ver con una encuesta. Pero si uno se detiene a leer la encuesta descubre que ese «los franceses» corresponde a un 45 o un 48% de los franceses, o de los colombianos. No sólo no son todos los franceses, sino que no es ni siquiera la mayoría de los franceses, pero el artículo «los» globaliza, como si por naturaleza los franceses tuvieran que pensar de determinada manera.

Esta es una de las características del discurso de la información. Por medio de la TV, la radio y la prensa escrita al público se le proponen categorías simples y sencillas, que eliminan todas las complejidades del mundo, pues se supone que la gente no podría comprender sutilezas. Este es uno de los efectos discursivos de una categoría en apariencia tan banal como el artículo.

De este modo podemos estudiar las consecuencias discursivas de las CatL. Yo les puedo asegurar que la enseñanza de una lengua, materna o extranjera, desde el punto de vista del discurso, permite un mayor grado de éxito, pues se comprende la trascendencia, la importancia de cualquier categoría de la lengua para la comunicación. De esta manera les damos a comprender a los alumnos que la lengua no existe para sí misma, que si en un momento dado se estudia el artículo, no es por estudiar una CatL en sí, para entender el concepto abstracto de «artículo», sino para comprender mejor lo que se dice tanto en una conversación cotidiana, en un texto literario, en el titular de un diario.

Pasemos ahora a los modos de organización discursiva (MOD). Daré una definición rápida de cada uno de estos modos, y para quienes deseen consultar

una obra en español sobre ellos, los remito a *Análisis del discurso y sus implicaciones pedagógicas*, un trabajo que publicó la Universidad del Valle en 1986, como resultado de un seminario que yo dirigí aquí, en 1985, con asistencia de profesores de varias universidades colombianas. El trabajo del seminario consistió precisamente en utilizar los MOD para analizar distintos tipos de textos: literarios, conversaciones, textos publicitarios, periodísticos, para mostrar que el modelo valía como instrumento de análisis de diversos tipos de texto. Este trabajo todavía es válido, y creo que puede ser muy útil.

Los MOD, como dijimos anteriormente, son cuatro: el enunciativo, el descriptivo, el narrativo y el argumentativo. Sólo describiré para qué sirve cada uno de ellos.

El **enunciativo** es el M.O.D. que describe la posición de los protagonistas dentro de la comunicación, según se implican unos a otros, y existen varias posibilidades dependiendo de si el locutor habla de sí mismo, si aparecen o no los interlocutores. Las CatL que a menudo sirven para expresar este MOD son las modalidades, por ejemplo tales verbos como pienso, creo, digo, los diversos tipos de apreciaciones.

El **descriptivo** es el que permite identificar a los seres del mundo, ya sean humanos o no. (Seres es un término genérico que abarca tanto a los objetos como a las personas, los conceptos, las ideas: todos los seres del mundo). Entonces, el descriptivo les atribuye ciertas cualidades, ciertas características a los seres del mundo. Podemos, por ejemplo, decir que una persona tiene 20 años, es alta, delgada, inteligente, hace esto, y lo otro, y por lo tanto es de este modo, o de este otro. Primero hay que identificar a los seres, usando nombres propios, comunes, artículos demostrati vos; luego les atribuimos determinadas propiedades. Todo esto es el mundo de lo descriptivo.

El M.O.D. **narrativo** es el que permite describir las acciones de los seres, no como acciones usuales, sino en términos de proyecto humano. Es decir, describe acciones que se atribuyen a un responsable, alguien que las ejecuta para conseguir un objetivo, el cual a su vez responde a un deseo. Toda la semiótica narrativa se basa en este concepto de que la acción es una búsqueda, como forma de respuesta al deseo. El ser humano toma conciencia de que le falta algo, y emprende una búsqueda que le permite suplir esa falta. Las acciones, en esta concepción, son acciones humanas, a las que se les puede asignar un responsable.

Muchas veces tendemos a convertir los sucesos insólitos, catastróficos, en acciones criminales, describiéndolos de un modo narrativo como si un desastre natural o accidental fuera una acción premeditada. Vemos, por ejemplo,

en el titular de un periódico: «Cae una chimenea y mata a 10 personas». Al usar la palabra «matar» estamos entendiendo el mundo en términos de intenciones, como si la chimenea se hubiera propuesto cometer un crimen. En efecto, algunos hechos accidentales parecen deliberados, pues hacen falta muchas condiciones reunidas para que la caída de una chimenea resulte en la muerte de 10 personas. Tiene que tratarse de una chimenea muy grande, y que caiga justo en el momento en que hay muchas personas debajo. Lo que llamamos azar es justamente la coincidencia de dos lógicas. Si un coche choca con una persona que cruza la calle, han confluído la lógica que llevó al coche a pasar por allí en ese momento y la que hizo que la persona cruzara en el mismo momento. Llamémoslo azar, destino, fatalidad, se trata de la coincidencia de dos o más lógicas. A veces la serie de coincidencias parece muy improbable, y eso nos lleva a imaginar un especie de cerebro que pensamos que debe estar detrás de los hechos. Los colombianos no tendrán ninguna dificultad para imaginarlo, puesto que, según García Márquez, lo que parece insólito es lo que se vive en la cotidianidad colombiana, lo que él puede ver en la calle todos los días. La exuberancia de la realidad debe llevar a que los colombianos no tengan ninguna dificultad de imaginar que detrás de los sucesos hay cerebros que calculan el momento preciso en que, por ejemplo, una chimenea puede matar diez personas. Pero todos los pueblos tienen esa tendencia, a darle una figura humana al azar, a llamarlo destino. Cuando no se puede dar una explicación de tipo racional, se busca una en el más allá, que puede ser religioso, mágico, trágico como el de los griegos.

Lo narrativo está basado en esta hipótesis que todo hecho es una acción. Sin embargo es importante distinguir hechos de acciones. Si digo, por ejemplo, que un niño está moviendo los pies, estoy describiendo una acción, pero si digo que los pies del niño se están moviendo, estoy describiendo un hecho, a la cual no se asigna un responsable. Es interesante, porque tanto hechos como acciones pertenecen al género de los acontecimientos. No se trata aquí del acontecimiento en el sentido cotidiano, de un hecho fuera de serie, fuera de lo común, sino de «acontecimiento» (événement) en el sentido de que se ha producido un cambio en el mundo, un movimiento en el tiempo y en el espacio. Ahora bien, este acontecimiento puede ser un hecho o una acción; la diferencia está en que al primero no se le puede asignar un responsable, mientras que a la segunda sí.

Después de distinguir entre hecho y acción, aun nos queda por solucionar el problema de un enunciado como «el viento cierra la puerta». Discursivamente es ambiguo, pues puede decirse en el sentido de que el viento tiene intenciones, tiene la facultad de elegir malignamente cerrar la puerta en mis narices, o en el

sentido de que el viento ha actuado como un fenómeno de la naturaleza, sin intención ninguna, sin que pueda pensarse en un responsable. Los seres humanos pueden dividirse en dos grupos: los que ven todo hecho como acción, y los que los ven como meros hechos.

Dicho todo esto, me falta hablar de la poesía y la literatura, de los juegos de palabras, que nos permiten tratar los hechos como acciones, crear un contexto diferente para ellos, aunque sea por jugar. A mí quizá me marcó la expresión que le oí un día a mi padre, estando yo pequeño: lo vi que pasaba junto a una mesa y se pegaba con el canto. Miró la mesa, me miró a mí, y me dijo: «¡Mira lo que es la malignidad de las cosas inertes!» Debe ser por eso que siempre veo la intencionalidad de los seres inertes, la posible malignidad de las cosas. Tal vez esa sea la definición de lo fantástico: vivir en un mundo fantástico puede ser atribuir intenciones a los objetos que en la racionalidad común no pueden tenerlas.

Esa puede ser la fórmula para evitar conflictos entre las parejas. En vez de suponer al otro responsable, responsabilizar a los objetos de lo que nos molesta. No decir, «¿Dónde has puesto la sal?» sino «¿Adónde iría a parar la sal?» Entonces no se responsabiliza al otro, no se implica al otro; se habla como si la sal libremente escogiera caminar por todo el departamento y desaparecer de buenas a primeras. La diferencia, de nuevo, se da utilizando diferentes CatL, eligiendo una manera personal o impersonal de expresión.

Todo esto es el mundo de la narratividad, del M.O.D. narrativo, que no debe confundirse con el relato. Yo establezco una diferencia entre el relato, que es un tipo de texto, y la organización del discurso como narración. En el relato intervienen varios modos de organización, tanto narrativo como enunciativo y descriptivo. No hay que confundir un texto con un modo de organización. El texto es un resultado; el modo de organización es un proceso. El MOD narrativo es el proceso que nos permite describir acciones; el relato es un tipo de texto que cuenta historias. Volveré sobre esta distinción al final.

Termino con el M.O.D. argumentativo. Es aquel M.O.D. que permite explicar los hechos y las acciones de la vida, darles una razón de ser. Desde este punto de vista, no hay enunciado posible si detrás de él no hay una causa, una motivación para enunciarlo. Esta posición coincide con uno de los postulados de Ducrot, quien sostiene que todo enunciado es argumentativo. Yo pienso que es algo exagerado decir que todo es argumentación; pero no lo es en el sentido de que los seres humanos buscamos siempre una explicación, o sea una razón de ser a los hechos y las acciones. El M.O.D. es el proceso que permite explicar las causas, las finalidades, o sea la razón de ser de los hechos y las acciones. De

nuevo, no debemos confundir el M.O.D. argumentativo y los textos que se producen por su medio, por ejemplo un texto científico. Pero aún si se escribe un texto de biología, y se cuenta una experiencia, se la describe como una acción, empleando el MOD narrativo y posiblemente también el descriptivo.

Espero que esté clara la diferencia entre lo que es un MOD y un tipo de texto, aunque ciertos tipos de texto tiendan a emplear más un MOD que otro. Bien, mañana describiremos la situación comunicativa.

TERCER DIA

Hoy vamos a comenzar hablando sobre la situación comunicativa (SC). Veremos los elementos que la componen y algunos ejemplos.

Primero, la identidad. La comunicación no se da entre seres abstractos sino siempre entre protagonistas que tienen una identidad. Es más, no hay comunicación posible si cada uno de los protagonistas de un acto de comunicación no puede legitimar la identidad de su interlocutor, reconociéndola. Si no puedo reconocer o asignar al otro una identidad, no me podré comunicar con él.

Ahora bien, la identidad es de diversos tipos: la personal, la social, la socio-profesional, y una identidad socio-cotidiana. A la primera, la personal, corresponden esas grandes categorías: la edad, el sexo, la etnia, el origen cultural; son esas grandes clases en las que agrupamos a las personas y que hacen que percibamos de determinada manera a los seres sociales. No es lo mismo un adulto que un niño, por ejemplo; es la categoría de la edad. Ni es lo mismo un hombre que una mujer; es la categoría de la identidad de sexo.

Antes de pasar a la identidad social, definamos la socio-profesional y la socio-cotidiana; de este modo se comprenderá mejor la identidad social. La socio-profesional, como es obvio, nos hace pertenecientes a un grupo según nuestra profesión; se es profesor, abogado, médico, ingeniero. La socio-institucional, a veces corresponde a la socio-profesional, pero a veces no encaja dentro de ella. Si llamamos a alguien hombre político, le asignamos una identidad socio-institucional, no socio-profesional. Toda la jerarquía dentro de la administración pertenece a un ámbito socio-institucional. Entonces se pueden identificar muy fácilmente los atributos socio-profesionales y socio-institucionales de un individuo, y su correspondiente identidad.

Pasamos entonces a la identidad social, o sico-social, como la llaman algunos. Se trata de la identidad de prestigio, el valor de prestigio en una sociedad, que se mide en términos de poder y dominación. Por ejemplo, cuando se habla, en el campo de las luchas políticas, sindicalistas, etc., del patrono, del dueño, del empleador, por una parte, y del empleado, el trabajador, el obrero, por otra parte, no se está empleando categorías socio-profesionales ni socio-institucionales. Se trata de un tipo de categoría social que se define por una relación de poder, o de prestigio, según el caso. Y no debemos reducir nuestra explicación de estos fenómenos a categorías simplistas de dominante y dominado. Tomando prestada una expresión del campo de la física, podríamos comparar esta relación con una diferencia de potencial, como la que existe entre los electrodos: hay un polo positivo y uno negativo, pero la diferencia puede ser simétrica, alternada, sucesiva, etc. Entonces la identidad social se adquiere en una relación determinada, de prestigio, de jerarquía, de dominancia que existe entre los protagonistas, y se hace evidente, por ejemplo, a través del intercambio verbal. Ahí entran efectivamente las clases sociales, concepto que no es socio-profesional, ni socio-institucional, ni personal, sino social.

Evidentemente, todas estas relaciones (socio-profesionales, socio-institucionales, sociales) son objeto de estudio de la sociología, de la psicología, pero no desde el punto de vista de cómo afectan el lenguaje que usamos. Además, estas disciplinas no toman en cuenta otro tipo de identidad, lo que podríamos llamar la identidad socio-cotidiana, de gran importancia para quienes estudiamos y analizamos el lenguaje. Es la identidad que asumimos cuando nos relacionamos el uno con el otro de manera transitoria en la vida cotidiana, cuando uno detiene a alguien en la calle para preguntarle la hora, para pedirle un fósforo. En ese caso lo que está en juego no es el status socio-profesional, socio-institucional, social, personal: ambos participantes se relacionan como transeúntes. Lo mismo sucede cuando se entra a un restaurante y se pide la carta. En ese caso el status es el de cliente, y la relación se da entre cliente y mesero, o cualquier persona encargada de servir a los clientes. En tal situación, lo que nos permite comprender los actos de habla no es el status social o el profesional, ni la identidad institucional. Esa relación transitoria, cotidiana, lo que nos permite comprender que el mesero pueda decir: «Las ostras levanten la mano». En un restaurante, en un intercambio muy banal, muy común, el mesero quizá no recuerde quién, de un grupo de clientes, fue el que ordenó las ostras, y de este modo pide que se identifique quién eligió el plato en cuestión. Estamos en una situación donde la identidad es la de un cliente que va a elegir

un plato. Asimismo hablamos a veces como vecinos, como amigos, como transeúntes; son identidades que se crean en la vida cotidiana.

Esto nos lleva al segundo aspecto de la situación comunicativa, que es la finalidad. Para entender un acto de comunicación, debemos preguntarnos para qué fin se habla. De este modo vinculamos toda la teoría del lenguaje a la teoría de la acción. En el transcurso de estas exposiciones he intentado no presentar mis ideas desde un punto de vista muy teórico. Sólo quiero apuntar aquí brevemente a que el análisis del discurso que yo desarrollo enmarca al lenguaje dentro de la teoría de la acción, en el sentido de que el estudio del lenguaje puede ser una manera de explicar el comportamiento de los individuos en la sociedad. En el mismo sentido, cada vez que nos comunicamos tenemos una finalidad.

Por ejemplo, si usted detiene a alguien en la calle y le pregunta, «¿Puede decirme qué hora es?», generalmente no habrá problema, pues la finalidad de lo dicho es muy clara. Pero si le pregunta «Por favor, ¿en qué año estamos?», ya la pregunta parecerá menos lógica. Del mismo modo, preguntar en París donde está tal estación, o el aeropuerto de Orly, parece una pregunta sana y razonable, mientras que preguntar allá dónde está el aeropuerto de Bogotá puede parecer insólito. ¿Por qué? No hay ningún motivo lingüístico.

Antes de responder a esta pregunta, ustedes se habrán fijado que lo que justifica que uno detenga a otra persona que va caminando por la calle es hacerle una pregunta y no una aserción. Generalmente uno no detiene a alguien que va caminando por la calle para decirle «Hace frío», o «Hace calor», aunque dirigirse a alguien que está sentado al lado de uno en un bar para decirle lo mismo sí es aceptable. Aunque los códigos culturales en cada sociedad son distintos, en principio toda sociedad codifica los rituales que permiten abordar al otro, entrar en contacto con el otro. Pero todos estos rituales tienen ciertos requisitos, ciertos aspectos en común. Generalmente, si uno detiene a una persona para pedirle orientación sobre dónde está determinado sitio, ese sitio debe ser un lugar de la misma localidad; es por esta razón que no es lógico preguntar a un transeúnte en París dónde está el aeropuerto de Bogotá. Puesto que Bogotá no está en la proximidad de París, no veo la razón por la cual el otro me hace esa pregunta, ya que suponemos que ese tipo de pregunta se justifica si quien las hace está tratando de llegar al sitio por el cual pregunta.

Así vemos que el acto de lenguaje, por ejemplo, una pregunta, se entiende en la medida en que corresponde a un tipo de comportamiento comprensible. Si alguien me pregunta qué hora es, supongo que necesita saberlo para llegar a tiempo, o ver si está atrasado o adelantado para alguna acción; en fin, para comportarse de cierta manera. Pero si me pregunta en qué

año estamos, no es fácil ver qué tipo de comportamiento va a realizar en relación con esa información. Tampoco es claro el motivo por el cual alguien me dice que hace frío o calor si no hay posibilidades de entablar una conversación, porque somos transeúntes que pasamos de largo.

Observamos, entonces, cómo cambia totalmente el panorama del lenguaje si al estudiar un texto producido en una situación determinada, nos preguntamos para qué fin se produjo. Esa información va a alterar el sentido de lo que se dijo; por esta razón, para determinar la situación comunicativa, debemos establecer cuál es la finalidad del acto de comunicación.

Finalmente, el tercer componente de la situación comunicativa es la situación física, o sea, el entorno y todo lo que éste supone: la posición de los individuos uno con respecto al otro, el canal de transmisión, el hecho de si por ejemplo están alejados el uno del otro; en fin, todos los aspectos de la situación que intervienen (y en ocasiones interfieren) en la SCom.

Aquí es importante no caer en los excesos de ciertos etnometodólogos norteamericanos que describen minuciosamente hasta el minuto cuando se pronuncia cada palabra, para describir actos de lenguaje en los que la hora en la que se habla no es pertinente para entender lo dicho. En cada caso hay elementos del entorno que no interesan para entender el sentido. Por ejemplo, en este auditorio, son aspectos pertinentes de esta comunicación el número de asistentes, el uso del micrófono, pero no interviene, para entender la manera cómo hablo, el hecho, pongamos por caso, de si hay o no aire acondicionado. Si no lo hay, van a tener calor quienes me escuchan, y va a ser mucho más difícil seguir la conferencia, pero para el sentido de lo que estoy diciendo no es necesario tomar en cuenta este elemento. Por eso, al describir la situación física, debemos escoger los aspectos que son pertinentes para explicar el sentido del acto de comunicación.

Veamos un intercambio banal, una situación sencilla, donde puede verse cómo intervienen la situación física, las identidades y la finalidad para la comprensión del sentido. Me ha sucedido hace unos días, en el aeropuerto en Bogotá. Lé he preguntado a alguien, «Srita., por favor, ¿el baño?» Y ella me ha contestado, «Allá al fondo». En este caso, ambos hemos respetado los requisitos normales para la comunicación. Estábamos en un aeropuerto; la situación física es la de un lugar donde muchas personas esperan sin saber dónde puede haber un baño. Aparece una persona con un cierto tipo de uniforme, alguien que parece ser una empleada del aeropuerto. Supongo que ésa es su identidad, y que por tanto debe saber dónde está el baño. Ella, al verme, no descubre ningún indicio de que sea otro empleado, y supone que debo ser un viajero. A partir de



la situación física y de mi aparente identidad, es lógico que no sepa dónde está el baño; es decir, que la finalidad de mi pregunta es obvia. Todas estas operaciones mentales nos han permitido comunicarnos.

Vale la pena observar, de paso, que la identidad que importa en la comunicación es la que suponemos que tiene el otro, no la identidad real. De todas formas, en algunas ocasiones la identidad que nos permite comunicarnos tiene más que ver con el lugar que ocupamos en una institución, es éste el que nos da el derecho a hablar, mientras que en otras la identidad es menos visible. Entonces debo buscar indicios, para deducir quién es el otro. Sólo podemos comunicarnos suponiendo que las identidades que hemos construido, a modo de suposición, corresponden a la realidad. A veces acertamos y a veces no, y de allí surgen los malentendidos.

La unión de los tres elementos, identidad, finalidad y situación física, es lo que constituye la situación de comunicación, lo que antes llamábamos rituales verbales, los rituales que cada sociedad construye para permitirnos abordar al otro, para poder estar en contacto unos con otros. Porque entablar contacto no es algo que podamos hacer libremente; debemos conocer y respetar las fórmulas, los rituales establecidos.

Obviamente esos rituales no son los mismos de una cultura a otra. Es la diferencia la que puede producir incompreensión. Le sucedió a un grupo de brasileiros, turistas, perdidos en París, tratando de orientarse con un mapa. Estaban buscando una calle. Decidieron entrar a una farmacia y preguntarle al farmacéutico donde quedaba la calle. Y el farmacéutico responde, «¡Yo no soy una oficina de turismo!» No entiendo cómo los brasileños no tomaron inmediatamente el avión de regreso a Brasil, ante lo que para ellos representaba semejante agresión. Yo estaba ese día en esa farmacia, y fui testigo de la situación. Por eso, cuando fui a Brasil decidí hacer la prueba de pedir direcciones. Entro en una peluquería, pregunto dónde está la calle X, y entonces el peluquero, con las tijeras y el peine en la mano, me dice, «Le acompaño». Y dejó al cliente esperando mientras me llevaba unos 300 metros hasta donde estaba la calle X.

Entonces comprendí que había una diferencia muy grande entre los rituales establecidos para pedir direcciones en Brasil y en Francia. Por eso, la respuesta del farmacéutico francés no tiene que tomarse necesariamente como una agresión. Para él, probablemente era una ofensa que los brasileños no hubieran reconocido algo a lo cual los franceses son muy sensibles, que es la división del trabajo, de responsabilidades; la división de labores y actividades en distintos sectores de competencia. Entonces, para un francés, no se debe actuar en una farmacia como si fuera una oficina de turismo. Obviamente,

también hay que tomar en cuenta el factor personal, que hace que un individuo responda con más o menos elegancia, o que un día determinado esté irritado, o agotado, o hipersensible. Pero básicamente lo que para los brasileños era un claro intento de agredir verbalmente, para el francés era apenas una respuesta lógica. El incidente fue un choque entre dos formas culturales de concebir los rituales de comportamiento, que también son rituales verbales.

Nos queda por discutir el saber experiencial (SE). Iba a decir el *sabor* experiencial. Este lapsus (o casi-lapsus) es muy significativo, ¿no es cierto? Decir *sabor* en vez de decir *saber*, porque en el saber experiencial está la sal de la vida.

Ustedes recordarán que ayer dijimos que sobre todo los cognoscitivistas establecían una diferencia entre saber lingüístico y saber experiencial. (A éste último se le denomina de maneras distintas; algunos hablan de saber enciclopédico, otros de saber estereotipado). Este saber, el de la experiencia se opone al estrictamente lingüístico. El SE es el que me permite entender que «comer como un pajarito» quiere decir comer muy poco. Ningún diccionario nos dará esta información, lo cual es una lástima, pero al mismo tiempo es una suerte, porque el SE es de grupos, no de toda una comunidad. Desde que comencé estas charlas, cada vez que converso con alguno de ustedes, a la hora del café, me dicen, «Ese ejemplo que usted puso vale para los caleños, pero en Barranquilla, o en Bucaramanga, no lo decimos así, o no pensamos así». Se trata de grupos regionales; los hay también profesionales, de clase, etc.

El SE nace y vive dentro de un grupo. Según la dimensión del grupo, sus características, según el contacto que este grupo tiene con otros grupos, el SE se extiende o se queda circunscrito a pocos individuos. En segundo lugar, el saber experiencial se modifica rápidamente con las generaciones, con el tiempo, mientras que el saber lingüístico se modifica pero con mucha mayor lentitud, venciendo una mayor inercia. Es verdad que el español de hoy no es el de la Edad Media, pero las diferencias con el del siglo pasado no son muchas. Por el contrario, el SE de hace un siglo ha sufrido muchas más modificaciones; ha cambiado el tamaño de las ciudades, por ejemplo, como también las tecnologías, las costumbres, las modas. Toda una serie de cosas que influyen en el SE. La velocidad con que cambia nuestra experiencia común, como grupo, hace que sea muy difícil que llegue a existir un diccionario del SE. Esto es afortunado, porque así es más fácil conservar la fluidez del SE, las posibilidades creativas que permite la continua modificación del SE.

Ahora bien, ¿en qué consiste el SE? En primer lugar, existe un saber referencial, que se ocupa de la descripción del mundo. Es el conjunto de los

tópicos que existen dentro de un grupo social (por ejemplo, sobre el apetito de los pájaros). Se trata de tópicos que pueden ser compartidos con personas de muchos grupos sociales, inclusive puede ser transcultural (en Francia también hablamos de *appétit d'oiseau*, en el mismo sentido). Pero hay culturas donde el apetito no se mide en relación con los pájaros, sino con otras cosas, como por ejemplo el caminar. Entonces el SE de esas culturas con respecto al apetito no será el mismo que en la nuestra.

En otros casos la diferencia entre saberes experienciales se puede basar en la clase social. Tomemos el caso del trabajo, por ejemplo. Hay personas que asocian el trabajo con el esfuerzo agotador; para ellas, hay una oposición entre el trabajo y la libertad: allí encontramos un tópico. No es algo que forme parte de la definición lingüística del trabajo, porque hay grupos para quienes trabajo no significa esfuerzo agotador, ni está opuesto a libertad. Todos estos son los tópicos que se asocian con las palabras.

Este tipo de saber referencial tiene que ver con la descripción del mundo, que incluye también, por ejemplo, la descripción climática y del tiempo. Aquí, en Colombia, no existe el mismo concepto de las estaciones que en Francia, porque el clima les hace asociar distintos fenómenos con las palabras «invierno» o «verano». A veces, sin embargo, la realidad cultural no coincide plenamente con la geográfica. Estas Navidades estuve en la Argentina y por primera vez pasé esas fechas en el hemisferio sur. Fue todo un descubrimiento ver que con 35 grados había hombres vestidos de Papá Noel. Iban sudando por las calles, los pobres, con todo y gorro y barba, y en las vidrieras había pinos recubiertos de algodón para asemejar la nieve. Esto se debe al fenómeno histórico de la inmigración, a que la cultura de la población conserva elementos de su país de origen. Por eso encontramos tópicos incompatibles con la experiencia climática del nuevo contexto.

Todas estas cosas son importantes al enseñar una lengua. No sólo enseñamos CatL; yo diría que es casi más importante enseñar el SE que se asocia con las palabras que enseñar el mero saber lingüístico; éste último es apenas la base para la comunicación. Sin el SE no es posible comunicarse.

Ahora bien, el SE no es sólo referencial, sino que también comprende los sistemas de valores. ¿Ustedes conocen la fábula de La Fontaine sobre la cigarra y la hormiga? [El público responde que sí]. Para ustedes, ¿cuál de las dos es la buena y cuál es la mala? [Algunos responden que la cigarra, otros que la hormiga]. ¿Ven ustedes que el mundo se divide entre cigarras y hormigas? Lástima que no hayamos hecho antes una encuesta, pues así obtendríamos un indicio sobre el valor que ustedes atribuyen al trabajo. En su origen, en la época

de La Fontaine, estaba muy claro que en el contexto socio-económico en que se escribió esta fábula, la mala era la cigarra. Peor para ella, se pensaba, si no había previsto que iba a llegar el invierno, y no se había preparado trabajando como debía, y acumulando comida para el invierno. Y la buena era la hormiga, la que supo prever y trabajar. Ahora, en cambio, la hormiga puede ser vista como cruel y calculadora, y la cigarra como la que sabe disfrutar la vida. O sea que el tópico del trabajo en la época de La Fontaine tenía un valor que no tiene ahora en la civilización de las vacaciones, del turismo, de la libertad opuesta al trabajo.

Evidentemente, los valores cambian según la evolución de la sociedad. Pero lo importante aquí es no sólo constatar la diferencia de valores entre las épocas, sino tomar en cuenta el hecho de que el SE trae consigo un cierto tipo de valor, que se mide en términos de positivo y negativo, con una escala de variaciones entre los dos extremos.

Nunca sobra recordar que lo que llamamos estereotipo cultural no es más ni menos que eso, una manera de encasillar que necesariamente distorsiona. Cuando se dice, «Los franceses son tal, y los españoles son tal, los colombianos tal», por más que se reconozca que se trata de estereotipos, es muy difícil neutralizarlos. El estereotipo es un juicio de valor que tiene el objetivo de juzgar al otro y al mismo tiempo reafirmar la identidad de quien lo dice. Cuando aquellos brasileños que entraron a la farmacia a pedir direcciones terminaron su estadía en Francia, y dijeron «El país es muy bonito, pero los franceses son muy agresivos», al mismo tiempo, sin decirlo, querían decir «En cambio nosotros qué buenos somos, qué bien nos relacionamos». Esto me recuerda aquellos experimentos de óptica que hacíamos cuando estudiábamos Física en la escuela secundaria, para enseñarnos que cuando los rayos luminosos atraviesan el agua, una parte se refracta y otra parte se refleja. El estereotipo cultural hace lo mismo: cuando juzgo al otro, digo algo de verdad pero lo represento deformado, distorsionado por el hecho de que al mismo tiempo estoy diciendo algo sobre mí mismo.

Si se pudiera, sería excelente que, al mismo tiempo que se enseña una lengua, se hicieran reflexiones que permitieran comprender lo que son los juicios de valor sobre otras culturas. Que se comprendiera que lo que está en juego, al lanzar estereotipos, es la propia imagen. En el fondo, el problema de la diferencia es lo que los psicoanalistas llaman el problema de la alteridad. Ante la diferencia cultural, espontáneamente exclamamos, «¡Pero cómo diablos puede alguien ser distinto de como yo soy!», porque inconscientemente nos ronda la pregunta, «¿Será él mejor que yo?» A partir de ahí, como defensa de la propia identidad, comienzan a construirse los estereotipos, que homogenizan,



lo simplifican todo. Y acabamos por decir, «Claro, ¡bogotano tenía que ser!» o «¡Madrileño tenía que ser!»

El SE siempre trae consigo un juicio de valor. Tomemos cualquier palabra: «intelectual», por ejemplo. Dependiendo de quién la diga, tendremos un juicio positivo o negativo. Para unos, decir intelectual es sinónimo de decir, «Carece de sentido práctico». Para otros, llamar a alguien intelectual es lo mismo que decir «Este por lo menos piensa». Sin embargo, en un diccionario no vamos a encontrar que el significado de «intelectual» incluye un juicio positivo o negativo; este valor viene con las asociaciones de los grupos de personas que emiten uno u otro juicio.

Finalmente, el SE tiene que ver con los comportamientos ritualizados, lo que se llamaba anteriormente los ritos de abordaje: los saludos, las excusas, los agradecimientos. En todas las sociedades no se saluda de la misma manera, ni se pide excusas, ni se insulta de la misma manera. Hasta ahora no he podido conseguir financiación para organizar un congreso internacional sobre el insulto. Este acto es uno de los más interesantes de estudiar, porque no hay cosa más marcada culturalmente que el insulto. Lo interesante sería estudiar no sólo las palabras que se emplean para insultar, sino todas las estrategias indirectas que utilizamos para hacerle comprender al otro que sin usar una palabra insultante lo estoy insultando. La manera de insultar es lo que revela, sin duda posible, a qué comunidad uno pertenece. Esto es lo más difícil de aprender en una lengua extranjera.

Otro ejemplo. Tuve un estudiante mexicano que hizo un estudio sobre la manera de saludarse en un mercado parisino y en uno mexicano. Este estudiante descubrió que la manera de saludarse en París siempre es simétrica, es decir, uno contesta con la misma fórmula que el otro utilizó: A «Bon jour», se responde «Bon jour»; «Salut», «Salut»; «Adieu», «Adieu». En un contexto mexicano nunca se contesta con la misma fórmula en la réplica. Es más, cuando uno contesta empleando la misma palabra, el primero puede sentirse ofendido, como si se le estuviera reprochando algo, o como si la otra persona no estuviera interesada en saludar. Por eso, al replicar, la otra persona tiene que encontrar algo más que decir: si el primero dijo «Adios», el que contesta debe decir, «Vaya con Dios», o «Que le vaya bien», o «Hasta la próxima», en fin, una de las muchas fórmulas que existen.

Este manejo de los rituales forma parte del SE de cada cultura. Hay que saber cuáles son los comportamientos ritualizados de la comunidad en la que pretendemos vivir y comunicarnos. Si no, corremos el riesgo de tener muchos malentendidos.

El SE se aprende a través de los discursos que circulan en una sociedad. En otras palabras, a través de los que llamamos en el análisis del discurso la intertextualidad y la interdiscursividad. Para algunos los términos son intercambiables, pero yo establezco una diferencia entre lo que es intertextual y lo interdiscursivo.

La intertextualidad ocurre cuando se juega con textos ya dichos y establecidos, y que se repiten literalmente; por ejemplo, todos los proverbios, refranes, frases hechas, todos esos dichos que forman parte del patrimonio del grupo social y que se pueden utilizar tal cual. Aquí entran también ciertas frases de las canciones, las más conocidas, las que más circulan. Además estas frases se prestan para un juego que consiste en decir la mitad del dicho para que el otro lo complete: «Arbol que crece torcido . . .» Si el otro contesta, «Jamás su tronco endereza», se ha logrado mostrar la complicitad posible entre los participantes en un acto de comunicación.

En la intertextualidad se hace uso de los textos que forman parte de ese patrimonio común de frases hechas que existe en una sociedad. Este patrimonio es lo que aprovechan los publicistas, y también algunos periodistas. En algunos periódicos todos los titulares son basados en alguna frase de cajón, adaptada al hecho en cuestión.

La interdiscursividad, por otra parte, ocurre cuando nos referimos a discursos que circulan pero que no se dicen de una manera particular. Los compartimos, pero no siempre los expresamos de la misma manera. Hace años, unos estudiantes latinoamericanos estudiaban una publicidad francesa que vendía una cerveza diciendo que tenía menos calorías que otra. ¿Qué ventajas trae esto? Pues que se puede beber y guardar la línea. Si se utilizara esta propaganda en Africa del Norte, sin embargo, la gente no entendería el por qué de tal publicidad. En Africa, al revés que en Francia, lo apreciado es la redondez del cuerpo, la opulencia en las formas; es esto lo que prueba que se sabe vivir, que se cuenta con medios para darse gusto en la vida. En Francia, en cambio, se valora la delgadez del cuerpo; por eso algunas propagandas no tienen validez en otros contextos.

Ahora bien, la valoración de la delgadez no se asocia a una frase particular, pero se conoce, circula el valor que se le da al tamaño del cuerpo. Este fenómeno es lo que yo llamo interdiscursividad.

Al venir hacia acá, hemos pasado en la calle delante de un afiche publicitario que decía: «Tenga la ciudad en las manos». Sabemos que tener la ciudad en las manos es físicamente imposible; por lo tanto debemos buscar a cuáles aspectos del SE se está aludiendo. Podríamos pensar que tener la ciudad

en las manos nos remite a un tipo de dominio de orden político. En este caso no era eso: era una publicidad para las páginas amarillas. Lo que se enfatizaba era el poder de entrar en contacto con la totalidad de las personas de la ciudad. O sea, que se puede asociar la frase al imaginario idealizado de tener muchas relaciones y poderlas manejar. Este es un caso de interdiscursividad. No existe una manera única de expresar lo que es manejar a una ciudad, pero la idea circula dentro de un grupo social.

Yo resumiría lo que venimos diciendo con un esquema:



En este esquema estamos suponiendo la presencia de un sujeto hablante, al que llamamos «Protagonista A», y otro sujeto hablante, al que denominamos «Protagonista B». Para que puedan comunicarse, tiene que haber, en primer lugar, una visión que cada uno tiene del otro: cada uno imagina la identidad del otro. Por eso vemos que entre los dos hay una flecha que funciona en ambos sentidos. Puede tratarse de una situación en que estén presentes ambos protagonistas, o no; la visión de la identidad de sí y del otro protagonista es parte de todo acto de comunicación. Puede que el otro no esté físicamente presente, como cuando escribimos; en ese caso, imaginamos la identidad de nuestros lectores. Por eso, no escribimos de la misma manera cuando nos dirigimos a uno o a otro tipo de lectores. Los protagonistas también deben compartir una comprensión de la finalidad del acto de comunicación: saber para qué fin se produce. Finalmente, deben compartir un SE en término de tópicos, valores y comportamientos.

En suma, para construir el sentido discursivo, cada uno de los protagonistas debe construir, a partir de la información disponible en el contexto, la

identidad propia y la del otro, así como la finalidad del acto de comunicación en el cual ambos interlocutores están involucrados; los protagonistas deberán asimismo compartir ciertos saberes experienciales, saberes que siempre incluirán tópicos, los cuales a su vez implicarán ciertos valores y comportamientos. Obviamente, deben compartir un conocimiento del sistema lingüístico, del idioma en que se van a comunicar, aunque no aparezca en el esquema, porque se sobreentiende. Es mediante el uso de las CatL que cada protagonista podrá construir cada uno de estos componentes.

¿Y bien, dónde está la lectura? Precisamente allí, en esos procesos de construcción de sentido. Yo he partido del postulado de que la lectura no es más que una de las manifestaciones del fenómeno general de comprensión, y que éste no es más que el proceso mediante el cual se accede a la construcción de sentido.

Desde el punto de vista didáctico, es decir, desde la perspectiva de la enseñanza, debemos estar conscientes de que como maestros podemos actuar no sólo a partir de las CatL, sino también haciéndonos conscientes de las características de la SCom, de la organización discursiva, del SE. En la situación de enseñanza podemos enfocar en ocasiones uno, en ocasiones otro de estos componentes; cada uno permite un tipo de actividad pedagógica específica.

En la enseñanza, podemos elegir hacer énfasis en la CatL. Por ejemplo, en un momento determinado podemos estudiar la categoría de los adjetivos, de los posesivos, los demostrativos, los tiempos verbales, etc. En ese caso, enfocaremos las CatL y en función de ellas guiaremos la actividad pedagógica. Pero en otras ocasiones podemos entrar a examinar los MOD; por ejemplo, podemos interesarnos por la organización descriptiva. Entonces no empezaremos a partir de las CatL, sino que reflexionaremos sobre la descripción de un paisaje, de un retrato, por ejemplo. Tendremos que idear actividades pedagógicas que tengan como finalidad que el estudiante descubra en qué consiste la organización descriptiva, para luego considerar cuáles son las CatL que me permiten crear y reconocer esa organización descriptiva. Otras veces puedo entrar a analizar la SCom. En ese caso dejaré de lado temporalmente el trabajo directo con las CatL o con el MOD, y crearé actividades pedagógicas que enfoquen específicamente la SCom. Por ejemplo, puedo idear una actividad en la cual, en un acto de comunicación, consideremos qué sucede cuando se hace variar la identidad de los protagonistas, la finalidad del acto de comunicación, la situación física. Así, partiendo de un texto determinado, invitaré a la reflexión sobre qué pasaría si la identidad



del locutor fuera ésta y no otra; ¿cómo incidiría este hecho en la comprensión del texto? ¿Qué ocurriría si la identidad fuera esta otra? O bien, manteniendo igual la identidad, ¿qué pasaría si la finalidad del acto fuera diferente? Y una vez que he visto las incidencias de la finalidad, de la identidad, puedo pasar a demostrar que estos componentes se relacionan con cierto tipo de organización discursiva, y cómo, y también qué tipo de CatL deben utilizarse para obtener determinados efectos.

Finalmente puedo entrar a examinar específicamente los saberes experienciales que intervienen en un acto de comunicación. Este objetivo pedagógico requerirá probablemente la mayor creatividad, porque es el aspecto más difícil y el más interesante de captar. No es fácil hacer entender a los estudiantes que su saber proviene de una comunidad, es decir que ellos hablan y piensan como miembros de una comunidad. Pues cada uno de nosotros se comunica mediante lo que la comunidad desarrolla como tipos de discursos, y con base en los saberes que esa comunidad comparte. Y si hablamos sin tomar en cuenta esos saberes, provocaremos toda clase de malentendidos. Pero hay maneras de permitir esta reflexión. Conozco a algunos colegas que en la secundaria trabajan enfocando el saber experiencial, haciendo tomar conciencia a los alumnos de que todo lo que ellos consideran como evidencia lo es sólo porque pertenecen a un determinado contexto social. Todos tenemos la tendencia a creer que nuestros propios valores, que constituyen el SE de nuestro grupo social, son universalmente válidos. Para poder cuestionarlo, la explicación no es suficiente. Lo que más sirve este propósito es el choque cultural, el choque con el otro. Conociendo a otros, descubriendo los SE de otros grupos, entrando en diálogo con ellos, se puede descubrir que lo que considerábamos como invariable o inevitable, depende de un contexto; así descubrimos que se puede obrar, pensar, vivir de otra manera. Evidentemente no es fácil, pero hay maneras de hacer comprender al estudiante qué está en juego en el SE.

Para finalizar, debo decir que me siento frustrado porque en el marco de una conferencia como ésta no se puede explicar de manera detallada todo lo que está en juego en estos modelos, en estas proposiciones. Pero yo no he venido a imponerles ideas, sino a suscitar reflexiones y discusiones. Cada uno de ustedes puede recoger de todo lo que he dicho alguna semilla que pueda producir algo útil para su propia experiencia, para su práctica, sus representaciones. Ha sido un gran placer para mí.

