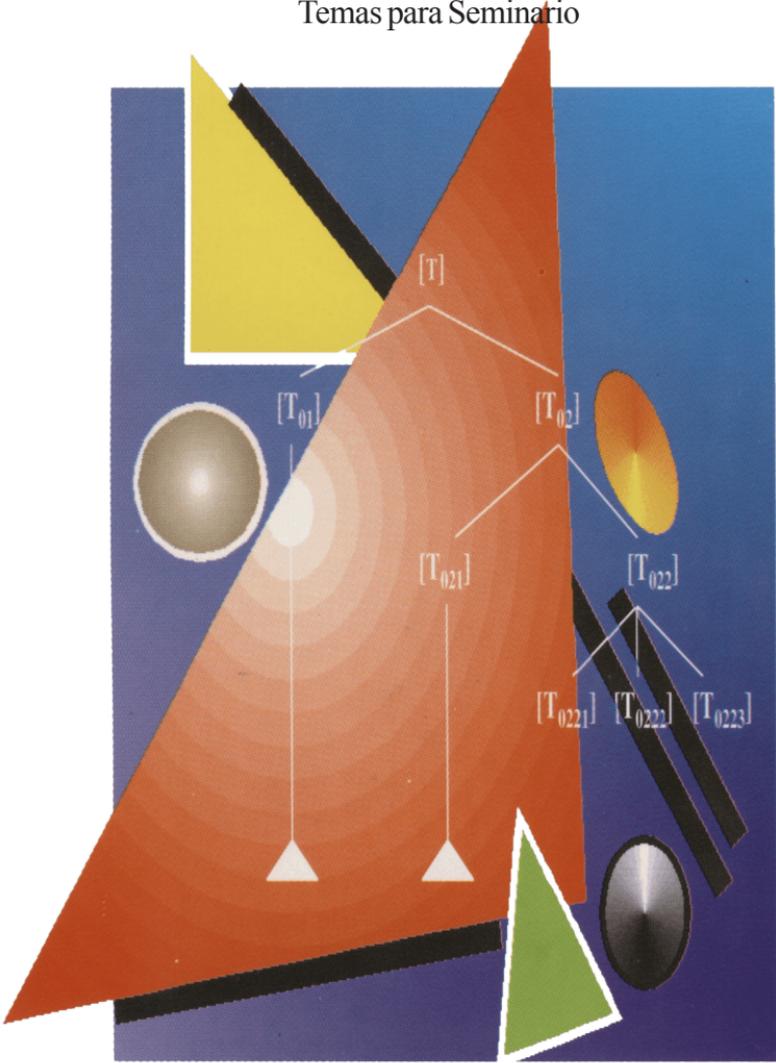


José Padrón Guillén

**ANÁLISIS DEL DISCURSO
E INVESTIGACIÓN SOCIAL**

Temas para Seminario



**PUBLICACIONES DEL DECANATO DE POSTGRADO DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL SIMÓN RODRÍGUEZ**

**ANÁLISIS DEL DISCURSO
E INVESTIGACIÓN SOCIAL**
Temas para Seminario

JOSÉ PADRÓN GUILLÉN

**ANÁLISIS DEL DISCURSO
E INVESTIGACIÓN SOCIAL**
Temas para Seminario

PUBLICACIONES DEL DECANATO DE POSTGRADO DE LA UNI-
VERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL SIMÓN RODRÍGUEZ

© José Padrón Guillén, 1996

ISBN: 980-288-055-1

Publicaciones del Decanato de Postgrado de la UNESR.

Ed. El Caney. Calle 8, entre calles 4 y 5. La Urbina. Caracas.

Tlfs. 2422622 - 2425239 Fax: 2436346.

Reservados todos los derechos. La reproducción total o parcial por cualquier medio -sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, por fotocopia o cualquier otro- sin el consentimiento del autor, viola derechos reservados y ATENTA CONTRA LOS PROGRAMAS DE PUBLICACIONES UNIVERSITARIAS.

ÍNDICE

Presentación	i
MÓDULO 1: ASPECTOS INTRODUCTORIOS	1
1. El Análisis del Discurso en la Investigación Social	1
Información Básica	1
Ejemplos de aplicación	9
Lectura complementaria	20
2. Visión histórica de los estudios sobre el Discurso	24
Información básica	25
Lectura Complementaria	31
3. Versiones recientes de la Teoría del Discurso	38
Información Básica	38
Lectura Complementaria	51
Anexo: bibliografía elemental	52
Referencias en el Módulo 1	58
MÓDULO 2: BASES TEÓRICAS	60
1. La Teoría de la Acción	64
Información básica	65
Lectura complementaria	77
2. La Teoría del Texto	89
Información básica	92
Lectura complementaria	100
Ejemplo y ejercicios de aplicación	105
Referencias en el Módulo 2	127
MÓDULO 3: EL ANÁLISIS DE TEXTOS EN LA INVESTIGACIÓN	129
1. El análisis de textos autobiográficos	137
Información básica	137
Ejemplos de aplicación	142
2. El análisis de textos institucionales	152
Información básica	152
Ejemplos de aplicación	153

3. El análisis de textos de entrevista	169
Información básica	169
Ejemplo de aplicación	180
4. El análisis de textos publicitarios	196
Ejemplo de aplicación	196
Referencias en el Módulo 3	200
MÓDULO 4: EL TEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	201
1. Generalidades: el Texto Académico	201
Información básica	201
Ejercicios	224
2. La investigación como Acción Semiótica textual	238
Información básica	238
Ejercicios	296
3. Texto Académico y Texto Retórico	299
Información básica	300
Lectura complementaria	310
Referencias en el Módulo 4	319
SÍNTESIS	321

PRESENTACIÓN

Este libro responde a la convicción, considerando las razones expuestas más adelante, de que las Maestrías y Doctorados en cualesquiera de las Ciencias Sociales deberían incluir Seminarios en Análisis del Discurso. Sin embargo, no siempre es fácil orientar productivamente esos seminarios en atención a la complejidad de los temas y a las dificultades relacionadas con la bibliografía. De allí la necesidad de textos *orientadores*, que no pretendan agotar toda la información ni construirla sino más bien estimular su búsqueda, organizar los temas, jerarquizar los planteamientos, estimular las discusiones y, en fin, determinar **espacios de trabajo**. Es el sentido que tiene este libro.

Y, precisamente, a esta idea de *espacios de trabajo* corresponde el concepto de *módulos*, tal como aquí se plantean. A diferencia del *capítulo*, por ejemplo, el módulo supone una gran relatividad de los contenidos con respecto a un objetivo de aprendizaje y a un área de información. Lo que se pretende es definir ámbitos de interés antes que cuerpos informativos. La información contenida en los módulos tiene el carácter de ilustración, de incursión, de muestra, que puede ser intercambiada, sustituida o ampliada por el lector o el participante de los seminarios.

En este sentido, este libro no es en absoluto un texto científico ni busca aportar elementos para el crecimiento de las teorías del discurso o de sus aplicaciones. Aunque se presentan algunos aspectos teóricos y metodológicos originales, la intención es estrictamente didáctica y *orientadora*. Va dirigido muy específicamente a participantes de cursos de postgrado en Ciencias Sociales y, más en general, a investigadores que no han tenido contacto con este tipo de herramientas lingüísticas, pero que están conscientes de su importancia práctica y desean aproximarse a ellas.

Existen cuando menos dos campos generales de intereses a los que responde el “Análisis del Discurso” o “Aná-

lisis del Texto”. Uno de ellos es de naturaleza tecnológica (heurística) y está definido por la necesidad de organizar toda la información que cualquier “acto de habla” revela para un observador, sea éste un psicoterapeuta, un consultor de empresas, un vendedor, un publicista, un político, un investigador social, etc. El otro es de naturaleza teórica y está definido por la necesidad de explicar las acciones comunicativas y el lenguaje, en general, en cuanto clase universal de hechos que forman parte de las realidades o experiencias de las que debe rendir cuenta la producción de conocimiento *sistemático-socializado*.

Si atendemos al primero de esos dos campos de intereses, vemos que, efectivamente, los actos de habla arrojan dos tipos de información: uno referido a lo que dice el hablante, al contenido que transmite; y otro referido a cualquiera de los componentes de la acción comunicativa en cuanto tal, esto es, a todo lo que un observador (interno o externo) puede percibir en ella, desde las intenciones de los interlocutores hasta los rasgos de entonación y hasta la forma en que se usan los términos o en que las palabras responden a los rasgos del contexto social, etc. Todo este cúmulo de información resulta altamente complejo y difícil de organizar, especialmente si estamos interesados en estudiar algún fenómeno que se esconde a simple vista y que se revela a través del lenguaje (de hecho, la gran mayoría de los hechos sociales se hallan asociados al lenguaje). Es aquí, entonces, donde el *Análisis del Discurso* intenta prestar un servicio heurístico, adoptando la forma de un sistema de análisis y de ordenamiento de toda esa información.

Si, en cambio, atendemos al segundo de los dos campos de intereses arriba mencionados, nos encontramos con aquella típica situación en que el hombre de ciencia formula, sobre la base de ciertos conocimientos previos, preguntas significativas respecto a algún tipo de hechos (el lenguaje, en este caso, y todo el entramado social al que responde) y luego intenta ofrecer alguna explicación abarcante, evaluable y plausible (teorías lingüísticas, en este caso). En este sentido,

el *Análisis del Discurso* (más bien, para este caso, “*Teoría del Texto*” o “*Teoría del Discurso*”) es una de las más recientes explicaciones dentro del campo de la Lingüística y la Semiótica, adoptando la forma de teoría o modelo de los actos de habla.

Obviamente, estos dos campos de intereses se hallan estrechamente interconectados. De los modelos teóricos o de los esquemas que explican la actividad lingüística se derivan los sistemas de análisis y los heurismos para ordenar la información implícita en cualquier acto de habla, los cuales serán adecuados a las necesidades cotidianas en la medida en que el modelo teórico de base sea potente y verosímil. A la inversa, las teorías o las explicaciones se van reajustando y consolidando gracias a los resultados de las aplicaciones.

Cualquier sea el caso, la utilidad que en general tiene el Análisis del Discurso o del Texto para un investigador social radica en tres facetas importantes de su ‘oficio’: por un lado, muchos estudios contemplan, entre sus ‘unidades de análisis’, piezas o fragmentos de lenguaje, es decir, actos de habla (documentos, intervenciones orales, etc.), cuyo abordaje requiere poderosas herramientas de interpretación y tratamiento. Por otro lado, muchos de los entramados teóricos que las ciencias del hombre del siglo XX asocian a los fenómenos sociales están definidos por una perspectiva comunicacional y de lenguaje, no sólo en el seno de la tradición neopositivista (Carnap, Wittgenstein...) y de la tradición racionalista (Austin, Searle, Chomsky...), sino también dentro de las tendencias sociohistoricistas (Habermas, Derrida, Foucauld...). En relación con esta faceta, la Teoría del Texto, o del Discurso, viene a ser uno de los cuerpos explicativos más sistematizados y fecundos. En tercer lugar, todo investigador social se ve enfrentado a la necesidad de criticar conceptos, de dilucidar términos, de construir definiciones y, en fin, de manejar muchas operaciones de pensamiento vinculadas a estructuras lógico-lingüísticas. Y, también en este caso, el Análisis del Discurso resulta una guía valiosa.

Todas estas relaciones que acabamos de ver constituyen una buena justificación para incluir un estudio especial del *Discurso* en los programas de postgrado de las distintas ramas de las Ciencias Sociales. Al propio tiempo, constituyen también las direcciones básicas hacia las que se orientan los módulos temáticos de las páginas que siguen.

El objetivo fundamental que en términos generales se persigue aquí es que los usuarios puedan *aplicar principios y técnicas del Análisis del Discurso a sus propias necesidades de investigación*.

Este objetivo general deberá entenderse a la luz de lo expuesto arriba: al hablar de *Análisis del Discurso*, nos estamos refiriendo a las dos modalidades básicas ya mencionadas: en cuanto modelo teórico con función explicativa y en cuanto sistema de análisis con función de ordenamiento de la información generada por “textos”. Y, al hablar de “necesidades de investigación”, nos estamos refiriendo particularmente a las siguientes:

- Interpretación, comprensión y explicación de hechos sociales en cuanto hechos de comunicación, bajo la óptica de una teoría del Discurso.
- Sistematización y procesamiento de información generada por diversas clases de textos, mediante los principios y técnicas del Análisis del Discurso
- Crítica, evaluación y estructuración de textos académicos mediante herramientas del Análisis del Discurso.

MÓDULO 1: ASPECTOS INTRODUCTORIOS

1. EL ANÁLISIS DEL DISCURSO EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL

En esta primera sección intentaremos formarnos una idea muy general sobre los alcances aplicativos del Análisis del Discurso en la investigación social. No pretenderemos por ahora una explicación sistemática, detallada y profunda de tales posibilidades de aplicación, sino que más bien trataremos de captarlas intuitivamente, apelando a ejemplos concisos y a visiones esquemáticas, descartando en esta oportunidad la mayor parte de las fundamentaciones disciplinarias y metodológicas. Nos contentaremos, provisionalmente, con la noción ordinaria y cotidiana de “Discurso”, sin considerar por ahora definiciones técnicas y atendiendo sencillamente a su doble carácter de proceso y de producto semiótico (representacional, comunicacional, lingüístico...) cuya complejidad estructural trasciende los límites de la frase u oración (y, en general, de cualquiera de las unidades mínimas de un sistema de signos) y se ubica al mismo nivel y en estricta correspondencia con un contexto situacional (lo cual no significa necesariamente que las unidades internas a los límites de la frase, una palabra o un concepto, por ejemplo, queden fuera de su campo de análisis). Comenzaremos con una *INFORMACIÓN BÁSICA*, seguimos con unos *EJEMPLOS DE APLICACIÓN* y finalizamos la sección con una *LECTURA COMPLEMENTARIA*.

INFORMACIÓN BÁSICA

Muy en general e independientemente de las necesidades en el campo de la investigación, el Análisis del Discurso surge en respuesta a aquellos problemas derivados del procesamiento de grandes bloques de información verbal (tal como los relatos y poemas, los ensayos y escritos públicos,

las noticias y la propaganda...), asociados por su parte a ciertos fenómenos de importante influencia sobre la conducta de las masas (la persuasión, la ideología, la estética, el adiestramiento...) y ligados substancialmente a diversas esferas de la acción *sistemática socializada*: la industria y el comercio, la política y la milicia, el arte y el entretenimiento, la educación y la religión, etc. Dado que esta problemática es casi tan antigua como el ser humano, también el análisis del discurso es, en ese sentido, muy antiguo. Desde ese punto de vista tan general, de algún modo vienen a ser análisis discursivos desde los estudios de Aristóteles sobre Retórica hasta las técnicas de Goebbels en el fascismo y la noción de “actos fallidos” o la del “inconsciente como lenguaje” en el psicoanálisis, por citar casos disímiles. En efecto, la lingüística y la lógica sólo se ocupaban, hasta no hace más de cuarenta años, de la frase, oración o proposición, excluyendo de su campo de estudio, por comprensibles razones, cualquier segmento de lenguaje que sobrepasase los límites de esa reducida unidad estándar. Los problemas del procesamiento de grandes bloques de lenguaje quedaban entonces en manos de los estudios retóricos, del análisis literario, del comentario libre de textos, del análisis de contenido y aun de la interpretación psicoanalítica, enfoques todos que dependían casi exclusivamente de la habilidad personal del analista y que, por carecer de un buen instrumental técnico y teórico-metodológico (al menos según los estándares de la “ciencia normal”), fueron incapaces de proveer sistemas de abordaje intersubjetivamente eficientes (esto es, que pudieran ser aprendidos y aplicados por cualquier persona en función de unos resultados más o menos iguales frente a un mismo objeto de análisis).

En cuanto sistema dotado de una base teórica y orientado a una tecnología, el Análisis del Discurso, en sentido estricto o especializado, surge recientemente en atención a la vieja problemática arriba mencionada, pero esta vez integrando los avances de la lingüística, la lógica, la semiótica, la psicología cognitiva, etc., en función de los horizontes textuales y bajo los retos cada vez más apremiantes planteados

desde la esfera de las transformaciones sociales de este siglo. Entre estos retos, hay tres que conviene resaltar:

- los provenientes de los hechos de cognición (procesos de comprensión y producción de información, procesos de aprendizaje),
- los provenientes de la informática y mediática (comunicación por redes, inteligencia artificial, procesamiento automático de información...) y
- los provenientes de los hechos de interacción social (comunicación de masas, comportamiento grupal y organizacional, estructuras de consenso/conflicto...).

Bernárdez (1982: 31) sintetiza cuatro “causas que han conducido al desarrollo de la lingüística del texto”, las cuales pueden entenderse como campos de aplicación general del Análisis del Discurso:

- a) necesidad de realizar aportaciones de carácter lingüístico a las disciplinas que trabajan con textos completos, como poética, estilística y tratamiento mecánico de la información lingüística;
- b) necesidad de explicar, por el recurso al texto coherente, una serie de fenómenos que no pueden estudiarse adecuadamente en frases aisladas;
- c) necesidad de integrar los datos semánticos y pragmáticos con los gramaticales;
- d) necesidad de seguir las directrices científicas generales, entre las que se encuentra la de realizar estudios integradores, escapando del reduccionismo de otras tendencias lingüísticas.

Y, bastante antes de que se consolidaran los actuales estudios sobre el discurso, en la época en que se plasmaba el concepto asociado de “Semiótica”, uno de sus pioneros concebía del siguiente modo la utilidad general de los análisis del “signo” (Morris, 1962: 263-265):

Todo individuo que haya considerado los fenómenos de signo desde el punto de vista de la semiótica debería haber tomado conciencia de lo importante que resulta distinguir los diversos modos de significar y los varios empleos a que pueden sujetarse los signos. Todo aumento en tal conciencia debiera ampliar la capacidad individual para utilizar los recursos de signo que la cultura pone a nuestra disposición. Se aprecia así la importancia crucial de la ciencia, al proveer información fidedigna sobre uno mismo y sobre el mundo, una información en interés propio y un

factor poderoso para originar y rectificar apreciaciones y prescripciones. Al mismo tiempo, estará capacitado para moverse entre tipos de discurso que no sean el científico para utilizar los recursos de la ficción, la poesía, la mitología, la religión y la filosofía en la dirección y orientación de su vida. Porque la vida como actividad no puede contentarse con mera información; necesita elegir los objetos con los cuales ha de entrar en contacto y requiere la elaboración de técnicas adecuadas para entrar en relación con dichos objetos. Únicamente el individuo que aprovecha los signos de los artistas, los profetas y los filósofos, tanto como la información que le suministran los hechos de ciencia, se encuentra viviendo al nivel de una individualidad compleja. Quizá la tarea más importante que pueda hoy realizar la semiótica consista en demostrar el papel fundamental que desempeñan en la vida los signos no científicos, pero haciéndolo de tal manera que no reduzca en lo más mínimo la capital importancia de la ciencia. El conocimiento de los signos también puede servir para que el individuo no permita que lo exploten los demás. Desde la cuna hasta la tumba, desde que se levanta hasta que se acuesta, el individuo de hoy se halla rodeado por una interminable red de signos, mediante los cuales procuran los demás adelantar sus propios objetivos. Se indica lo que ha de creer, lo que debe aprobar o desaprobar, lo que debe hacer o evitar. Si no se pone en guardia se transforma en un verdadero robot manipulado por signos, pasivo en sus creencias, sus valoraciones, sus actividades.. El desarrollo de la radio, la prensa y el cine permite la enorme extensión de una influencia que en lo esencial no difiere de la hipnosis. La conducta se torna así estereotipada, monótona, compulsiva y patológica. La semiótica puede servir como antídoto contra esta explotación de la vida individual. Cuando el individuo hace frente a los signos que se le presentan con un conocimiento de cómo operan los signos, le es más fácil defenderse contra la explotación por parte de los demás, así como está mejor capacitado para colaborar con ellos, cuando tal cooperación se justifica. Si se pregunta qué especie de signo le sale al paso, con qué propósito se lo emplea, qué pruebas hay de su verdad y adecuación, su actuación se transformará de respuesta automática en conducta crítica e inteligente. Por idéntico camino, el individuo puede hallar en la semiótica una defensa contra su propia auto-explotación por signos inadecuados y patológicos. Ya vimos cómo una persona podía aferrarse inflexiblemente a tales signos, a causa de cierta satisfacción parcial que le concedían: como supuesta categoría que no responde a la realidad, como pretendida solución de un problema que en realidad no está resuelto y como pasajera reducción de una angustia cuyos fundamentos no han sido, en verdad, destruidos. Hay mecanismos

poderosos que impiden que el individuo descubra en sí mismo la existencia de tales signos, si no lo hacen imposible, pero la comprensión de cómo y por qué se hacen inflexibles los signos es por lo menos un arma para combatir dicha inflexibilidad. El individuo que se problematiza la verdad y la adecuación de sus signos, los fines a que lo guían sus signos favoritos, y las zonas de su vocabulario de signo, que se resisten especialmente a dejarse explotar, está al menos mejor capacitado para señalarse sus propias técnicas de auto-explotación, con lo que hasta cierto punto logra infundir a sus procesos una flexibilidad que refleja la salud individual y la promueve.

Considerando ahora las necesidades planteadas desde el terreno de la investigación social, podemos tomar en cuenta tres aspectos fundamentales, cada uno de los cuales nos lleva a considerar un importante campo de aplicación del Análisis del Discurso:

- **Producción y evaluación de textos investigativos** (“texto académico”): desde el punto de vista de la *producción textual*, el investigador se enfrenta a un doble esfuerzo; por un lado, el de la construcción de estructuras conceptuales, que es un trabajo eminentemente lógico-representacional, ya que se define por la búsqueda de relaciones adecuadas entre a) hechos u objetos, b) mapas o esquemas mentales de tales hechos u objetos y c) formas representativas capaces de discriminar, organizar y hacer identificables tales mapas o esquemas. Por otro lado, está el esfuerzo de comunicar sus planes y resultados de trabajo a otros miembros de la comunidad académica y a los usuarios de su investigación, lo cual se traduce típicamente en una actividad de organización y presentación de información, esto es, en un acto discursivo¹.

¹La diferencia entre estos dos esfuerzos, el de la construcción conceptual (significación) y el de la transmisión de resultados (comunicación), fue ya advertida por Eco (1975: 34-35): “Es de todo punto cierto que existe una gran diferencia entre una semiótica de la comunicación y una semiótica de la significación (...). Siempre que una cosa MATERIALMENTE presente a la percepción del destinatario REPRESENTE otra cosa a partir de reglas subyacentes, hay significación. Ahora bien, debe quedar claro que el acto perceptivo del destinatario y su comportamiento interpretativo no son condiciones necesarias para la relación de significación: basta con que el código establezca una correspondencia entre lo que REPRESENTA y lo

Desde el punto de vista de la *evaluación e interpretación textual*, se plantea también un doble esfuerzo: el de analizar las estructuras conceptuales de insumo a sus propias investigaciones (descodificación de significados) y el de procesar los textos producidos por otros investigadores (interpretación comunicativa). En todos estos cuatro esfuerzos intervienen de uno u otro modo las herramientas del Análisis del Discurso, como veremos más adelante.

- **Tratamiento de datos discursivos:** una gran cantidad de trabajos en investigación social requieren el tratamiento de datos discursivos, en el sentido de que sus unidades de análisis son textos escritos u orales y sus fuentes de suministro-recolección son distintos tipos de medios textuales, tales como prensa, documentos institucionales, comunicación cara-a-cara, etc. Es frecuente que en casos como éstos el investigador sólo atienda al contenido informativo en sí mismo, con el riesgo de pasar por alto que tal contenido viene alterado, o al menos modulado, por factores intencional-situacionales, factores lingüísticos y factores relativos al medio físico de comunicación (tal fue, precisamente, una de las deficiencias del viejo “análisis de contenido”²), aparte de que

representado, correspondencia válida para cualquier destinatario posible, aun cuando de hecho no exista ni pueda existir destinatario alguno. Por tanto, un sistema de significación es una CONSTRUCCIÓN SEMIÓTICA AUTÓNOMA que posee modalidades de existencia totalmente abstractas, independientes de cualquier posible acto de comunicación que las actualice. En cambio, cualquier proceso de comunicación entre seres humanos presupone un sistema de significación como condición propia necesaria. En consecuencia, es posible (aunque no del todo deseable) establecer una semiótica de la significación que sea independiente de una semiótica de la comunicación; pero es imposible establecer una semiótica de la comunicación independiente de una semiótica de la significación”. Efectivamente, una cosa es el esfuerzo “significante” que hace el investigador al elaborar estructuras conceptuales y otra cosa es el esfuerzo “comunicativo” que hace cuando, posteriormente, presenta sus resultados al público.

² Al respecto, comentan Lozano/Peña-Marín (1988: 295): *El análisis del discurso supera así a aquel análisis de contenido que, ubicado en el paradigma del content analysis, olvida, a pesar de sus enriquecimientos, lo no dicho (presuposiciones), reduciéndose a lo dicho o contenido manifiesto.*

aun la misma información semántica requiere de ciertos técnicas especializadas de organización y discriminación. Los actuales estudios sobre el discurso ofrecen sistemas conceptuales amplios y profundos para el tratamiento de ese tipo de datos investigativos, con la especial ventaja de que tienden a subespecializarse en una serie de tratamientos tipológicamente concebidos sobre bases intencional-situacionales (contextuales): discurso político (ver, p. ej. AA VV, 1987), discurso publicitario (p. ej. Tornero, 1982), discurso periodístico (p. ej. Van Dijk, 1990), discurso ideológico (p. ej. Reboul, 1986), discurso persuasivo (Roloff y Miller, 1980), etc.

O mejor, lo “no dicho” aparecería como cancelación y no como correferencia textual. En todo caso, para quienes se centran sólo en un supuesto “contenido informativo”, el riesgo típico está en el tratamiento de textos “institucionales”, como es el caso de la Educación, los cuales son francamente ambivalentes, tal como plantea Reyes (1988: 297): “La institución crea su propio discurso. O mejor, adapta un discurso mundano al rito de iniciación: todos nos reconocemos en la institución si dominamos su discurso. El discurso de la institución se identifica con ella misma. Y al revés: no hay institución que no tenga su discurso. El lenguaje definitivamente al servicio de una ficción útil: el hombre se reconoce en y por la institución, a través y a pesar de ella. El discurso laico excluye la lógica del discurso sagrado de la institución: hablar el lenguaje de la calle es respetar el misterio de ese otro lenguaje referente y referencial. Cuando se generaliza el discurso institucional la institución de alguna manera se socializa, es de dominio público. Uno -cualquiera que se acerque a un medio de difusión- se convierte con facilidad en erudito -la erudición también crea status-. Sin embargo, no por ello la institución se diluye tendiendo a desaparecer, porque el uso que de sus proposiciones hagamos supone garantizar un (meta) uso -un uso reservado, secreto-, una interpretación acreditada de esa presunta relación entre teoría y realidad. La conectiva es lo que importa: los sistemas, códigos o criterios de adecuación entre las palabras y las cosas. Uno es el valor de uso de ese discurso y muy otro el valor óntico -valor real- que la institución le confiere. Cuidan de un uso correcto y de una noción unívoca seleccionados agentes de la institución en concreto. Hablar “en nombre de la institución” sólo pueden hacerlo escogidos -respetados, respetables y misteriosos- y acreditados agentes. Su lenguaje se hace necesariamente oscuro, críptico, para marcar la diferencia del repetitivo lenguaje ordinario (...). Más allá de esa determinación, hablando lo mismo, quiere decir otra cosa”.

- **Conexiones entre discurso y hechos sociales:** una buena parte de los hechos sociales puede *comprenderse* o *explicarse* a partir de la consideración de hechos discursivos íntimamente asociados. Ya desde la época de los positivistas lógicos se hipotetizaba que el “lenguaje” era reflejo exacto del “mundo” y, más tarde, tal hipótesis se reformuló sobre la base del énfasis en el “lenguaje ordinario” como criterio de estudio, en lugar de los atiborramientos de los lenguajes artificiales ideales, propugnados por el positivismo. Y, más recientemente, los interaccionistas simbólicos y los etnometodólogos, influenciados por la fenomenología de Schutz (a su vez traída de Husserl) y por una visión empirista-singularizante del hecho social, consideraron los fenómenos de habla cotidiana y de conversación ordinaria como núcleo revelador para los estudios de la interacción social. Así, Garfinkel (1967), el gran promotor de la etnometodología, partiendo del experimento de lo que llamó “método documental” (de carácter obviamente lingüístico), llega a una descripción de los intercambios sociales en términos de cierta tendencia del individuo a ir descubriendo los patrones de pensamiento de aquellos con los cuales interactúa. Al margen de la medida de acierto o adecuación de estos enfoques, lo que se descubre en el fondo es la estrechísima relación entre discurso y hecho social. Muy probablemente, ha de ser una buena teoría del discurso (o teoría semiótica), o un buen uso de la misma, lo que realmente permita construir sólidos puentes desde el texto hasta la explicación de fenómenos humanos. Aquí, una vez más, el Análisis del Discurso enfrenta un vasto campo de aplicaciones teóricas y metodológicas. Y en ese sentido, por supuesto, es una oportunidad que no deberían desaprovechar los investigadores sociales.

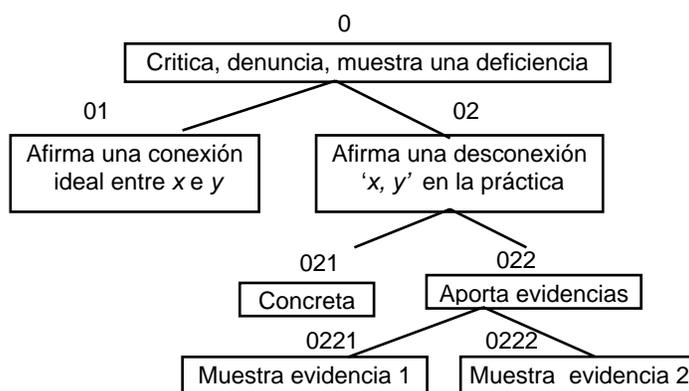
EJEMPLOS DE APLICACION

Casi siempre los ejemplos de Análisis del Discurso requieren un considerable espacio debido a que, a diferencia de la lógica y de la lingüística tradicional, que trabajan con frases, en este caso las unidades (“textos”) suelen tener una

longitud que dificulta las ejemplificaciones complejas o abundantes. Por esa razón los ejemplos que aquí trabajaremos serán más bien segmentados y focalizados, sin pretender en absoluto ilustraciones completas. Dado, además, que el Análisis del Discurso no descarta el tratamiento de frases, expresiones y palabras (siempre que estén correlativamente ubicadas en el nivel de un contexto intencional-situacional), incluiremos también ejemplos centrados en términos y en conceptos (típicos de la investigación social). Por lo demás, en los ejemplos que siguen se omiten los comentarios extrapoladores, aquéllos que hacen ver los alcances y utilidades de una determinada aplicación en particulares contextos investigativos o en otras funciones de trabajo o aquéllos que muestran interrelaciones teóricas y metodológicas de cierta profundidad. Efectivamente, es mucho lo que habría que comentar a la hora de examinar el provecho de estos análisis y sus implicaciones teórico-operativas. Dejamos estas consideraciones en manos del usuario.

* (a) Una de las más relevantes aplicaciones del Análisis del Discurso es el ordenamiento de un texto según un sistema de intenciones de acción que van desde la más general hasta las más específicas (“macro/meso/micro-actos”). Este ordenamiento permite examinar el texto desde varios puntos de vista: primero, se hace más fácil determinar lo que el autor “hace” mediante su discurso; segundo, se puede ver hasta qué punto los “actos” textuales son coherentes y consistentes entre sí; tercero, una vez que en su debida ocasión se haya realizado el análisis semántico, pueden evaluarse las relaciones entre lo que el autor “hace” y lo que “dice”, es decir, entre sus intenciones y la información que transmite, pudiendo llegarse así, incluso, a examinar el grado de “eficiencia” del discurso. Como ilustración muy parcial y focalizada, compare el siguiente texto con el diagrama arbóreo que aparece inmediatamente después, donde 0 es el macro-acto, de 01 a 022 son los actos intermedios y 0221-0222 son los actos más específicos:

Existe el concepto de "Proyecto de Investigación", que originalmente ha estado correlacionado con la necesidad de planificar la investigación. Pero actualmente, y en la mayoría de los ambientes curriculares, ese concepto ha perdido toda su original vinculación con la noción y con las técnicas de la planificación. En efecto, muy pocos están conscientes de que el término "proyecto" es, globalmente hablando, sinónimo de "plan" y, en la mayoría de los casos, dicho término ha quedado asociado a un procedimiento académico más, en que se evalúan las competencias investigativas del individuo. De ese modo, muchos piensan que el proyecto es una especie de mini-investigación, algo así como el borrador previo a la versión definitiva o como todo aquello que está antes de la obtención de los resultados o hallazgos finales. Olvidan, así, que un proyecto de investigación es ante todo, de entrada, un "proyecto", igual que cualquier otro, igual que un proyecto de autopista o un proyecto de comercialización, por ejemplo. Hay cuando menos dos evidencias de esta distorsión. La primera es la gran diferencia que existe entre los proyectos académicos, contemplados dentro de los requerimientos curriculares normales, y los proyectos exigidos por empresas privadas y por organismos de financiamiento de investigaciones. En éstos sí se plantea una estructura de acción y de operaciones orientada a proponer claramente una idea y a definir sus condiciones de relevancia, pertinencia, interés socio-epistemológico, factibilidad, etc. La otra evidencia está en la pobre formación que el currículum proporciona a los estudiantes y tesistas en materia de planificación. Todo se reduce a una *metodología de la investigación* que enfatiza la recolección y procesamiento de datos mediante diseños "cualitativos" y/o "cuantitativos" y que ignora olímpicamente los aspectos estratégicos y económicos, la programación de operaciones, los cálculos de costos y recursos, las condiciones de impacto e inversión, etc.



* b) Una de las aplicaciones tradicionales de este siglo se deriva del pionero concepto de “Funciones del Discurso” (Buhler, 1967; Jakobson, 1973; Halliday, 1978, etc.), según el cual cada texto es evaluable dentro de los límites de la función que tiene asignada en el discurso. Jakobson (1973), por ejemplo, parte de considerar los seis elementos convencionales del proceso comunicacional (según los esquemas de la época): Emisor, Receptor, Realidad (o Referente), Código, Mensaje y Canal. De allí, luego, hipotetiza³ que cada uno de esos elementos puede, por encima de los demás, fungir como núcleo de atención o énfasis en un proceso discursivo y que, por tanto, unos discursos se centran más en el Emisor que en

³ Una de las motivaciones de este ejemplo ‘b’ es promover reflexiones teórico-metodológicas (o, tal vez, epistemológicas). En efecto, este caso de Jakobson es una clásica muestra, en primer lugar, de una investigación racional-deductiva que, en segundo lugar, fue errónea por partir de una hipótesis también errónea: el suponer que esos seis elementos explicaban, sin más, un proceso comunicacional. Más tarde se sabría que era necesario distinguir entre estructuras “superficiales” y “profundas” (a Chomsky se le debe, teóricamente, la precaución que ahora tenemos cuando se nos quiere hacer creer, por ejemplo, que un texto es nada más que descriptivo, cuando en el fondo es ideológico o “prescriptivo”). Y, aún más tarde, se sabría también que antes que la función de un texto está el “contexto”, es decir, la situación de acción que regula los procesos de producción textual (a la “Pragmática” se le debe la precaución que ahora tenemos cuando se nos quiere hacer creer, por ejemplo, que un texto es nada más que un segmento de lenguaje, cuando en el fondo es realmente una **acción estratégica** derivada de ciertas necesidades situacionales). En realidad, lo importante es examinar cómo unas estructuras contextuales “profundas” se van transformando en estructuras “superficiales” y cómo, a partir de allí, van evolucionando las “funciones” de un determinado discurso. Sin embargo, el gran mérito de Jakobson (así como de sus contemporáneos) está en haber querido tipificar los discursos según sus funciones, lo cual equivale de algún modo a buscar tipologías de discurso según el sistema de intenciones y “actos” que regularmente tiendan a predominar (recuérdese el ejemplo ‘a’; es por eso que la noción de “sistema de actos-intenciones” de un texto, sugerida en el ejemplo ‘a’, parece más productiva que la noción de “funciones del discurso”; ésta, sin embargo, no siempre es del todo descartable en cuanto utilidad práctica).

otra cosa, mientras que otros se centran más en el Receptor que en otra cosa, mientras que otros se centran más en el Referente o Realidad que en otra cosa..., y así sucesivamente. De todo ello se deducen, entonces, seis posibles “Funciones del Discurso”, de las cuales son importantes las primeras cuatro: la “Expresiva” (“Emotiva” o “Afectiva”), cuyo núcleo de atención es el propio Emisor y que caracteriza a muchos de los textos poéticos, centrados en la esfera del yo, los sentimientos, pasiones, etc.; la “Apelativa” (o “Incoativa”), cuyo núcleo de interés es el Receptor y que caracteriza a muchos de los textos normativos o prescriptivos, orientados a lograr que “el otro” haga algo que se concibe como conveniente (en cualquier sentido, desde “préstame dinero” hasta “sé feliz”, por ejemplo); la “Referencial”, cuyo núcleo de interés es el Referente externo circundante y que caracteriza a los textos descriptivos, orientados a informar sobre objetos y sucesos, independientemente de valoraciones hacia éstos; la “Metalingüística”, cuyo eje es el mismo código de comunicación y que caracteriza a todos los textos que hablan sobre algún “texto” (cuando decimos, por ejemplo, “la palabra *astuta* suena a insulto”). Estas funciones permiten clasificar textos, estableciendo, según la función, ciertas condiciones de validez para el análisis: por ejemplo, la expresión “*sucede que me canso de ser hombre*” significa una cosa en la función expresiva (poética) original de Neruda, pero significa otra cosa en boca de un paciente ante un psiquiatra (en función referencial). Véanse las siguientes muestras y estúdiense desde el punto de vista de la función discursiva:

b1) Ocho personas estaban sentadas a lo largo del mesón de los Maita, seis en taburetes, el cura y doña Carmelita en sillones de cuero. Dos lámparas de carburo derramaban una luz verdosa y maloliente por encima de las ocho cabezas. Doña Carmelita no jugaba sino esperaba pacientemente los recesos entre partida y partida, para conversar un poco y expresar sus temores.

b2) El pensar de la transfinitud es un pensar de reconciliación que abandonando el sueño -pesadilla- de las totalidades (Substancia, Sujeto, Estado, Espíritu absoluto, Dios, Materia, Capital, Cosa...) asume la belleza de una tragicidad sagrada: ese luminoso temblor de los seres emergiendo un segundo -un eterno- an-

tes de desaparecer. Esa alteridad del diferir sin fin en que se estremece lo mismo sin ser nunca aún. Esa gracia gratuita de lo que brota y se oculta en quiebras de plenitud, en destellos de persistencia y variación rumorosa... muriendo en resurrecciones multidimensionales, sin necesidad de cambiar de mundo. Esa complejidad caleidoscópica de las implicaciones mágicas, de las razones danzando transparencias diamantinas... esas geometrías, esas arquitecturas musicales... ligereza grávida... risa... Somos en el vértice abismático de un despliegue de belleza: el de los concretos inagotables del ser, del tiempo.

b3) Lavar 140 g de arroz y dejarlo hervir con $\frac{1}{4}$ de litro de leche y 1 $\frac{1}{2}$ cucharaditas de sal hasta que el arroz esté tierno y la mezcla espesa. Colocarlo en una bandeja previamente calentada y espolvorearlo bien de azúcar y canela. Adornar con guindas confitadas y trocitos de naranja. Puede acompañarse con una salsa fría de fresas.

b4) Finalmente, como en el caso ya analizado de '*Dios invisible ha creado el mundo visible*', también nos encontramos aquí con un ejemplo muy particular, ya que las tres frases subyacentes que componen la estructura profunda podrían haber sido emitidas separadamente, conservando su sentido. Pero ¿cómo se relacionan las estructuras profunda y superficial?

* c) Bastante relacionada con las dos aplicaciones anteriores, hay otra que consiste en organizar distintas muestras textuales de acuerdo al contexto típico en el que fueron producidas (de hecho, el concepto de "Contexto" es fundamental en las teorías del discurso). Sin entrar por ahora en el problema de una clasificación de los "contextos típicos", podemos suponer que esa expresión se refiere a patrones situacionales (asociados a creencias, valores y reglas de comportamiento) que, apareciendo regularmente en el marco de una determinada cultura, condicionan las interacciones humanas de la sociedad en cuestión⁴. Podemos también suponer que hay, por un

⁴ Una de las más prácticas aplicaciones de este concepto ha tenido lugar en la moderna enseñanza de lenguas extranjeras, en que los contenidos de aprendizaje (vocabulario, sintaxis, modismos, expresiones, etc.) se van agrupando según contextos: "en el supermercado", "en el aeropuerto", "en el restaurante", etc. Y, en cada contexto, a través de diálogos, lecturas, prácticas, etc., el estudiante va relacionando usos lingüísticos con situaciones prácticas. Esto quiere decir que cada contexto determina unos textos y no otros (palabras, giros, expresiones...) y que, al revés, todo texto debe analizarse en relación con el contexto donde se genera. Lamentablemente,

lado, contextos espontáneos informales (ver TV, ir de compras, consultar al odontólogo, usar un sistema de transporte, etc.) y, por otro, contextos institucionales formales, conformados por grandes renglones tales como la academia, la política, la iglesia, el deporte, la escuela, el arte, etc. Y, dado que cada uno de esos contextos se asocia a usos comunicacionales específicos, resulta posible entonces hablar, respectivamente, de discursos “académico”, “político”, “religioso”, “deportivo”, “didáctico”, “estético”, etc., hasta el punto de que, si conocemos bien un cierto contexto de acción, ya sabemos de antemano cuál es el estilo y las características de todos los textos que allí suelen producirse y, viceversa, con sólo tener presente un cierto fragmento lingüístico más o menos completo, ya sabemos sin más cuál es el contexto típico en que se produjo. Esta aplicación permite, entre otras cosas, agilizar técnicas específicamente adecuadas a cada tipo de discurso. Véanse las siguientes muestras e intente determinar cuáles rasgos especiales se derivan de sus relaciones con el contexto típico en el cual se producen (trate también de detectar rasgos comunes y no comunes a muestras generadas en diferentes contextos):

c1) -Bueno, en fin, me llevo mejor con mi mamá que con mi papá.

-¿Tienes discusiones con él?

-Con mi papá, tuve una recientemente.

-¿Recientemente?

-Sí, con mi papá más que todo porque mi papi es..., cómo te digo..., él es muy estricto.

c2) La contraposición entre inductivismo y deductivismo sólo hace referencia a la lógica, no al proceso creativo. Este es precisamente el error del inductivismo. Pretender sustituir el proceso creativo por la inducción. La aparente contraposición sólo se refiere a aquello que afirmo: excepto la deducción, no hay ninguna otra forma conclusiva lógica. No lo es la llamada inducción. Si la gente dice que es la fuerza creadora, yo afirmo que la inducción, si la hubiera, sería una forma mecánica -no creativa- que se nos

la sistematización de todos los posibles contextos se reduce a simples listados o colecciones, sin que dispongamos hasta el momento de buenos criterios de jerarquización y clasificación.

impone. En la realidad no se nos impone sino que somos creadores y siempre llegamos a nuevas teorías por medio de actos creadores.

c3) El Gobierno, yo mismo he adoptado una decisión y lo fundamental de esa decisión es que el precio de la gasolina popular y del diesel, que son los combustibles fundamentales de los vehículos del pueblo, se mantendrá inalterable: Más bien bajará un poco, porque el precio de 5.25 del litro va a bajar a 5.20 y la calidad de la gasolina popular, de la gasolina de 83 octanos, va a subir a 87 octanos. He querido hacer este anuncio para que el pueblo sepa, pues, que estamos plenamente preocupados por sus intereses, por sus necesidades, por sus angustias: El pueblo venezolano entenderá las razones de la determinación que he adoptado y le dará un respaldo, estoy seguro, firme y decidido a esta determinación que corresponde a la orientación de justicia social que es fundamental en mi gobierno.

c4) Es difícil describir las superiores experiencias espirituales con palabras del lenguaje terreno. Emerson, que había experimentado esta conciencia de que hablamos, dice: "Toda palabra humana que hable de esa vida carece de significado para quienes tienen el mismo pensamiento. No me atrevo a hablar de ella. Mis palabras no expresan su augusto sentido. Son pobres y frías. Sólo ella puede inspirar a quien quiere... Sin embargo, aun con palabras profanas, ya que sagradas no puedo usar, intentaré decir dónde está el cielo de esta Deidad y expresar las ideas que he colegido de la trascendental sencillez y energía de la suprema ley" Es algo que se ha de sentir más bien que intelectualmente comprender, y sin embargo, el intelecto puede parcialmente percibirlo, cuando la iluminación del Espíritu lo realza a planos superiores.

c5) Ahora bien, la capacidad para descubrir los posibles desequilibrios hipostasiados de un texto cualquiera, expresa una capacidad humana para vivir crítica y creativamente en función de un interés emancipatorio dirigido a la disolución de toda patología social o comunitaria. El rol de esta tendencia emancipatoria consiste en animar la cognición crítica, en su capacidad para poner de manifiesto las acciones instrumentales o recursos estratégicos que expresan relaciones de dependencia ideológicamente fijadas de un weltanschauung o forma de vida que, no obstante, puede ser transformada. Por lo tanto, la finalidad del interés emancipatorio, por vía de la reflexión Crítica, se dirige a alcanzar un estado de transparencia social.

c6) No es nada fácil contar una historia y mucho menos la propia historia. Sé que hay algo por allí, hacia el fondo; un sedimento que el tiempo se ha encargado de ocultar; una salsa, quizás, y su temple, su sabor que por momentos nos hiere las papilas y se

va de golpe hacia adentro, impregnando de una vez todas las celdas y cavidades y las regiones húmedas y templadas del cuerpo donde se oculta la memoria, guarda secretos de nostalgia, de viejos latidos. Una vida cualquiera tiene algo; es, digamos, una aventura.

* d) Otra aplicación tiene que ver con el análisis conceptual y consiste en determinar la estructura de un concepto abstracto partiendo de un esquema sintáctico del verbo de donde se genera tal concepto. Veamos, en las dos siguientes transcripciones, los casos⁵ de “autoaprendizaje”, “autoinstrucción”, y “comprensión” vs “explicación”:

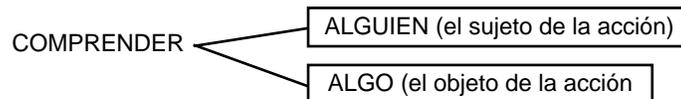
d1) En Ciencias Sociales han proliferado las palabras con la forma "Auto-x", probablemente como reacción a los viejos paternalismos y a las situaciones humanas controladas desde afuera y como deseo de gestiones independientes o 'autónomas'. Pero no siempre las intenciones constituyen realidades y, en alguna medida, muchas de estas palabras derivan de mecanismos forzados: algunas veces son distorsiones sintácticas y otras, distorsiones del sentido. 'Autoaprendizaje' es un ejemplo del primer caso y 'Autoinstrucción' lo es del segundo. Ambos, por tanto, remiten a falsos referentes, a realidades que sólo existen en el plano del lenguaje. La producción de términos con el prefijo auto (originalmente un pronombre griego) tiene máxima pulcritud cuando los dos nombres relacionados por una transitividad verbal son "co-referenciales" (es decir, remiten a un mismo referente o entidad). Por ejemplo, de la frase "Pedro estima a Pedro" (y, en general, de todas aquéllas que expresan una relación en que sujeto y objeto son una misma entidad) podemos obtener pulcramente el concepto de "autoestima" (o de "auto-x": por ejemplo, también se obtiene limpiamente "auto-destrucción" de todas aquellas relaciones de "destruir", como "Juan destruye a Juan", en que sujeto y objeto refieren a un mismo ente). Hay también otros procesos de formación de auto-x que no se inician con una relación sujeto-objeto y que son igualmente válidos, pero de allí en adelante comienzan las distorsiones sintácticas. "Autoaprendizaje" es tan distorsionado como lo serían "Autolectura" o "Auto-

⁵ Hay muchos otros que no transcribimos por razones de espacio. Recomendamos, en particular, la lectura del interesante análisis que hacía Scheffler (1970: 79-107), hace más de 30 años, del concepto de “enseñanza” partiendo de las estructuras sintácticas de los verbos “enseñar” y “decir”. La base teórico-operativa de esta aplicación se debe, en su exposición más concreta, al francés Tesnière (1959) con su concepto de “valencia” de un término.

trabajo", por ejemplo. En efecto, nadie se lee a sí mismo ni se trabaja a sí mismo, así como tampoco se aprende a sí mismo. Fuera de los esquemas de transitividad verbal, derivar autoaprendizaje de relaciones como "aprender por sí mismo" es tan distorsionado como derivar "autolectura" o "autotrabajo" de relaciones como "leer por sí mismo" o "trabajar por sí mismo", respectivamente. "Auto-instrucción", en cambio, no sufre una distorsión sintáctica, ya que podríamos considerar, eventualmente, una relación como "instruirse a sí mismo". Pero esto es válido sólo a nivel formal de lenguaje y no a nivel de significado. Aquí la distorsión es semántica e incurre en una franca contradicción. Efectivamente, uno de los significados entrañados en la palabra instruir es el de "hacerle saber algo alguien" y, por fuerza, está también implícito que este "alguien" no sabe o desconoce ese "algo", que en cambio sí lo sabe la persona que "instruye". Por tanto, es imposible que sujeto y objeto sean una misma persona y no es válido suponer una expresión de base correferencial. En conclusión, dado que toda frase del tipo "*Miguel se instruye a sí mismo*" es analíticamente falsa, el concepto de Autoinstrucción también es falso.

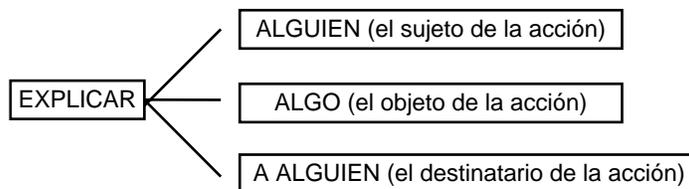
d2) Como se sabe, los conceptos de "comprensión" y "explicación" marcan una célebre polémica epistemológica desde el momento en que algunos filósofos insistieron en diferenciar las ciencias del "espíritu" de las naturales asignándoles a las primeras la particularidad de la "comprensión" y dejando para las segundas la "explicación". Sin entrar en tal discusión veremos, en primer término, que una importantísima diferencia entre ambos conceptos es que la "explicación" está mucho más orientada hacia la intersubjetividad y tiene un mayor sentido de socialización que la "comprensión"; y, en segundo término, que esa distinción conceptual es espúrea, ya que uno de esos términos está incluido en el otro.

La estructura lingüística del término "comprender" implica sólo dos factores asociados: el "sujeto" que comprende y el "objeto" que es comprendido. No se le puede añadir nada más, de tal modo que "comprender" es una relación estrictamente diádica, una relación verdaderamente íntima en la que no participa nadie más sino quien comprende y lo que es comprendido, como se ve en el siguiente diagrama relacional:



En ese esquema, el término "alguien" puede ser sustituido por cualquier sujeto ("Pedro", "el científico", "el investigador", "el do-

cente"...)) y el término "algo" puede ser cambiado por cualquier expresión nominal ("sus traumas", "los misterios de la vida", "cómo tener un matrimonio feliz", etc.). El caso es que ninguna expresión de este mundo construida con ese verbo admite nada que no sea un elemento intercambiable por "alguien" o "algo" (sin tomar en cuenta, claro está, las expresiones adverbiales y preposicionales, como "lentamente", "profundamente", "en su casa", etc., las cuales no vienen al caso porque son comunes a todos los verbos). Por el contrario, la estructura del verbo "explicar" admite un término adicional, lo cual lo convierte en una relación triádica: el sujeto que explica, el objeto que es explicado y los demás a quienes se les explica. Su esquema estructural es algo así como:



Pero lo más importante de todo es que este tercer término adicional representa semánticamente a "los demás", al público, a la sociedad, a terceras personas, a quienes esperan que se les explique algo, de modo que si el sujeto de la acción es un investigador y si la misma acción es institucionalizada, entonces "los demás" no pueden sino representar la intersubjetividad, la coparticipación, la discusión y crítica, las obligaciones mutuas y los compromisos. Quiere decir que la misma naturaleza lingüística del concepto de "explicación" entraña obligatoriamente la consideración de terceras personas. Así como el verbo "comer" implica necesariamente una cierta comida o alimento (es imposible "comer" sin que haya algo que resulte "comido") y así como el verbo "comprender" implica necesariamente algo que haya sido comprendido, del mismo modo es imposible que alguien explique algo sin que exista al menos otro alguien que pueda disponer de la explicación. Esto último, en cambio, es completamente inimaginable para el caso de "comprender", donde sólo se plantea un vínculo de intimidad y privacidad entre sujeto y objeto, tal como se da en la clase de verbos diádicos, como amar, soñar, imaginar, pensar, etc. "Explicar", en cambio, pertenece a la clase de verbos triádicos, como decir, regalar, comunicar, ofrecer, etc. Pe-

ro eso no es todo. Si dejamos de lado la estructura formal y nos vamos al sentido de las palabras, veremos que “Explicar” es más abarcante e incluyente que “Comprender”, ya que es imposible explicar exitosamente algo si antes no se comprende ese algo: es absurda una expresión como, por ejemplo, “no comprendo lo que perfectamente estoy explicando”. Podemos comprender algo sin explicarlo, pero no podemos explicar algo sin comprenderlo. Es por eso por lo que “comprensión” y “explicación” no pueden presentarse dentro de un mismo eje de oposición paradigmática, ya que, desde el ángulo formal, son asimétricos entre sí y pertenecen a órdenes de cosas recíprocamente incomparables y, desde el ángulo del sentido, uno está incluido en el otro (igual que si dijéramos: “o bebes un trago o te tomas un whisky”). Entonces, con esa oposición entre comprensión y explicación ocurre una de estas dos cosas: o estamos utilizando las palabras olvidándonos de sus originales rasgos de uso y asignándoles los rasgos que nos vengan en gana, a cuenta de filósofos (a medio camino está la Torre de Babel) o la distinción conceptual, en caso de que sea buena, está expresada en un vocabulario francamente infeliz.

LECTURA COMPLEMENTARIA

Aparte de algunas referencias dadas en las páginas anteriores, transcribimos a continuación dos textos que ilustran sobre las aplicaciones del Análisis del Discurso. En esas transcripciones se evidencian las relaciones entre teorías del discurso e investigación. El primero de esos textos está referido a la epistemología de la ciencia y, aunque no menciona el término “discurso” (sino el de “semiología”, en general equivalente al de “semiótica”) está perfectamente ubicado dentro de esta línea de estudio y constituye una aplicación de esta teoría al campo epistemológico. El segundo, como se dijo, fue seleccionado con la intención de volver a los planteamientos globales del comienzo, de cerrar el tema y de introducir en los tópicos de la siguiente sección. Hay que advertir que estas dos transcripciones no son autónomas sino que están extraídas y segmentadas de obras mucho más extensas, por lo cual recomendamos que se procesen tomando en cuenta ese detalle, que seguramente puede influir en la correcta interpretación y contextualización de algunos de los pasajes transcritos aquí. Por eso, recomendamos acudir a los

originales cuando, por algún interés especial, se requiera clarificar o profundizar alguna idea que aquí parezca confusa.

TEXTO 1: “*Propuestas para una metodología de la Ciencia*”
ECHEVERRÍA, Javier (1989): **Introducción a la metodología de la Ciencia**. Barcelona: Barcanova. Páginas 259-261.

Dato 1.1. El conjunto de signos que estoy escribiendo, y que aparentemente han sido preescritos y pueden ser reescritos o releídos, está organizado por concatenación o yuxtaposición de signos, los cuales forman ensamblajes (palabras, frases, párrafos, apartados, etcétera). A su vez, unos ensamblajes se yuxtaponen a otros, formando ensamblajes más complejos.

Definición 1. Denominaremos transcripción a la operación que permite trasladar unos ensamblajes de signos de un espacio o sistema signico a otro, conforme a reglas de correspondencia. Ejemplos de transcripción: la lectura, la audición, la cita, la copia, la impresión, etc.

Dato 1.2. Dado el actual texto y su texto antecedente, del cual soy mecanógrafo, existe un sistema normalizado de signos que determina a ambos. El manuscrito, al igual que el discurso pronunciado o el texto mecanografiado, no son sino modelos empíricos de dicho sistema, el cual preexiste a toda lectura, habla, escritura o audición, sean individualizadas o colectivas. La operación de transcripción sólo es posible en virtud de la preexistencia del sistema normalizado.

Dato 1.3. El sistema normalizado es categórico, en tanto existen múltiples modelos empíricos de él que son isomorfos, aunque sea parcial o localmente, entre sí.

Dato 1.4. Las comunidades científicas están caracterizadas por la utilización de un determinado sistema signico normalizado.

Tesis 1. Hay conocimiento científico en la medida en que los sistemas de signos son transcribibles entre sí, aunque sea parcialmente. La transcripción es la operación determinante del conocimiento científico.

Tesis 2. Las ciencias empíricas siempre proceden por transcripción de sistemas de signos más complejos (por ejemplo, las percepciones de los hechos) a sistemas de signos más simples (por ejemplo, las proposiciones, pero también las tablas, esquemas, fórmulas, etc.). Aun sin suponer un sistema último de signos (lo cual implicaría una tesis propiamente ontológica) sí es cierto que cualquier objeto de conocimiento sólo puede ser investigado científicamente en la medida en que dispongamos de reglas e instrumentos de transcripción: las palabras, los números, las ecuaciones, las figuras,

los planos, las fotografías y, en general, otros modos de reproducción parcialmente conforme.

Tesis 3. La comunicación, difusión, transmisión, enseñanza, almacenamiento y divulgación de la ciencia implican, asimismo, transcripciones conformes de unos sistemas de signos a otros. Por poner un ejemplo paradigmático: el examen expresa la competencia signica de un estudiante, de la misma manera que las traducciones, las publicaciones, etc., expresan otros tantos niveles de competencia signica, es decir, de conocimiento científico poseído por alguien. Transcribir el discurso hablado, tomar notas y apuntes, fotocopiar, elaborar fichas bibliográficas, introducir datos en computadoras (o extraerlos), citar y, en general, otras muchas formas del trabajo científico cotidiano son, de la misma manera, modos de transcripción de unos sistemas de signos a otros.

Hipótesis 1. Si admitimos que el conocimiento perceptivo también conlleva conexiones entre distintos sistemas de signos (desde las impresiones en la retina hasta las codificaciones neuronales, pasando por las vibraciones de las cuerdas vocales), todos esos procesos pueden a su vez quedar englobados en la categoría general de transcripciones signicas o, si se prefiere, en la de transformaciones semióticas, dado que nada garantiza que las transcripciones de ese tipo sean conformes.

Obsérvese que, de aceptarse esta hipótesis, las teorías racionalista y empirista del conocimiento pueden ser integradas en un mismo marco epistemológico, con sólo variar los sistemas de signos que son los referentes últimos de cada una de ellas: en un caso las ideas; en otro las percepciones, si pensamos en el racionalismo y empirismo clásicos.

Tesis 4. En toda operación de transcripción se precisan, como mínimo, tres sistemas diferenciados de signos. Una teoría del signo basada en relaciones binarias, elementales e inmediatas, es inadecuada, pues toda relación semiótica es compleja, en el sentido de que implica más de dos sistemas intercorrespondientes de signos.

Definición 2. Llamaremos signante a todo sistema de signos capaz de interrelacionarse por correspondencia biunívocas, aunque sean parciales, con otros sistemas de signos.

Obsérvese que los signantes no sólo pueden ser seres humanos, sino también aparatos científicos. Puede haber signantes individuales o colectivos. Estos últimos están caracterizados por la común posesión de un sistema normalizado o, si se prefiere, por ser modelos empíricos, isomorfos parcialmente entre sí, de dicho sistema abstracto.

TEXTO 3: “*Hacia una Semiótica de la Interacción Discursiva*”

LOZANO, JORGE; PEÑA-MARÍN, CRISTINA; ABRIL, GONZALO (1993): **Análisis del Discurso**. Madrid: Cátedra. Páginas 247-248

La semiótica actual está ya muy distante de aquella euforia hacia los años 60, se alimentaba del “desenmascaramiento lógico”. Grosso modo, se pensaba entonces que la eficacia de los discursos resultaba de su capacidad de transmitir contenidos supuestamente ocultos ante los que la audiencia no podía reaccionar críticamente. Tal concepción venía respaldada, además, por la difusión de numerosos estudios sobre comunicación de masas en que la omnipotencia de los mass media apenas se cuestionaba.

Del entusiasmo por el desenmascaramiento ideológico se pasó a una concepción más dinámica de los discursos: el acento del análisis vino a ponerse sobre el proceso y las condiciones de producción y también de recepción de los textos (Kristeva, Verón, etc.). De esta tendencia cabe aún esperar aportaciones valiosas, pese a los obstáculos que dificultan el determinar en un nivel analítico qué factores han de incluir entre las condiciones de producción, o cómo introducir en el análisis textual variables contextuales sumamente difusas: sociales, culturales, situacionales, etc.

Hoy, en cambio, prevalece la concepción del discurso como práctica entre otras prácticas y la preferencia analítica no ya por lo que el discurso dice (manifiesta o latentemente), sino por lo que hace, o más bien por lo que hace al decir. En congruencia con este modo de entender el discurso, el proceso de recepción es visto como actividad interpretativa diversificada según las condiciones de recepción y, sobre todo, posiblemente divergente respecto a las intenciones significativas aplicadas por el emisor.

En el discurso hay acciones, luchas, sometimientos y pactos. Como ha señalado Foucault, los discursos no sólo traducen los conflictos o los sistemas de dominación, sino que son también aquello por lo que, y por medio de lo cual, se lucha. Tampoco nosotros situamos la actividad discursiva solamente en aquellas transformaciones que afectan a las situaciones “externas” al propio discurso; observamos, sobre todo, las operaciones intradiscursivas por medio de las que los actores implicados se afectan mutuamente y por las que el contexto del discurso se ve también modificado. Tratamos, pues, de esbozar una teoría del discurso que permita dar cuenta de la actividad de los sujetos y diferenciar prácticas discursivas. Ahora bien, el objeto discurso se halla hoy en el punto de confluencia de distintas disciplinas, es un objeto transdisciplinariamente abordable. Hemos

de tomar en cuenta, por una parte, muy diversas aportaciones parciales al estudio de los textos: filosofía del lenguaje, crítica literaria, teoría de la comunicación, sociolingüística, sociología interaccional, retórica, etc. Pero, por otra parte, no renunciamos a la definición de la actividad semiótica a través de una metodología y de un aparato conceptual específicos. De hecho, la aceptación o el rechazo de los métodos y conceptos procedentes de las diversas disciplinas del texto depende del sesgo particular que la concepción semiótica del discurso imprime a la teoría. Lo específico del hacer semiótico no es ya la aplicación de una teoría de los signos, sino el examen de la significación como proceso que se realiza en textos donde emergen e interactúan sujetos.

El discurso no está constituido solamente por un conjunto de proposiciones, sino también y, fundamentalmente, por una secuencia de acciones. En la comunicación cara a cara, las relaciones entre el yo y los otros son afectadas por las acciones que constituyen la interacción, y ésta se define precisamente por ese mutuo afectarse. Las unidades de la interacción verbal no serán, pues, los enunciados (en cuanto transmisiones de información), sino los actos que propician transformaciones en las relaciones intersubjetivas.

La orientación accional ha conducido a la revalorización de la pragmática en la semiótica contemporánea, tras haber sido considerada durante años como la "pariente pobre" de los estudios semióticos. En sentido lato, entendemos por pragmática la investigación de los aspectos indiciales e instrumentales del lenguaje, es decir, de las situaciones en que se dan los discursos y de los efectos que éstos promueven. Nuestra adopción de la perspectiva pragmática pretende, en todo caso, sobrepasar el empirismo de la tradición filosófica anglosajona: tratamos de evitar la definición psicologista de los sujetos y de sus transformaciones, incorporando a la teoría de la acción discursiva la componente semántico-narrativa del texto. Puesto que los sujetos se afectan en el texto a través de enunciados, hemos de recurrir a las investigaciones de la semiótica del texto sobre los complejos fenómenos textuales de significación, para analizar a esta luz las transformaciones intersubjetivas. Necesitamos, en primer lugar, una teoría de la acción y del actor.

2. VISION HISTÓRICA DE LOS ESTUDIOS SOBRE EL DISCURSO

En esta segunda sección intentaremos adquirir un panorama amplio de cómo han evolucionado los estudios sobre el Discurso y el Texto en la diversidad de sus marcos epistemológicos y de sus orientaciones macroteóricas.

Al comienzo de la sección anterior dijimos que, provisionalmente, no pretenderíamos definiciones de ninguno de los conceptos básicos de esta disciplina (Discurso, Texto, Semiótica, etc.). Ahora, con los temas manejados en esta segunda sección, sumados a los que acabamos de ver, podremos ir formándonos tales conceptos, si no de un modo técnico, al menos de un modo comprensivo y razonado. Esta otra sección se estructura en una INFORMACIÓN BÁSICA y una LECTURA COMPLEMENTARIA.

INFORMACIÓN BÁSICA

Según parece, una de las mayores dificultades de las obras que tratan sobre historia de los estudios en torno al discurso es que, o se basan en escasas distinciones, o no distinguen en absoluto ciertos criterios de exposición. En efecto, el gran problema en el tratamiento de este tema (como en el de la mayoría de los temas históricamente enfocados) consiste en que son tantas las afluencias diversas o son tan disímiles las ubicaciones que, sin establecer previamente ciertas distinciones mínimas, es imposible lograr agrupaciones y bloques coherentes de datos que, en conjunto, transmitan visiones globales integradas. Esto no es grave si sólo se quiere un conjunto de datos históricos brutos, que incluso se pueden enumerar siguiendo una línea cronológica (como el caso de las efemérides). Pero sí lo es cuando lo que se pretende es un panorama interpretado (o que permita ser interpretado) significativamente en función de unas aplicaciones.

En el caso que nos ocupa, podrían considerarse, por lo menos, dos tipos de distinciones: (a) uno de carácter metodológico, referido al punto de vista de quien expone, y (b) otro de carácter disciplinario, referido al punto de vista desde el cual se han realizado los distintos aportes y desarrollos.

En (a), cabe una primera distinción (a1) relacionada con las interdependencias entre estudios sobre el *lenguaje* y estudios sobre el *discurso*. Se sabe que esas interdependencias son estrechísimas y casi imposibles de deslindar, pero de hecho tampoco constituyen una misma cosa. Por tanto, hay

que distinguir entre: (a1.1) lo que es hablar sólo de los aportes centrados específicamente en el concepto de discurso, descartando todos aquellos datos derivados de los estudios sobre el lenguaje en general y (a1.2) lo que es hablar del desarrollo de los estudios sobre el lenguaje en general, mostrando las interdependencias con los estudios sobre el discurso hasta llegar a las particularidades de estos últimos. Pero, aparte de ésta, en (a) cabe también una segunda distinción (a2), relacionada con la diferencia en la cantidad de aportes según las diversas épocas. Sabemos que después de los aportes aristotélicos hasta el siglo XX, aproximadamente, el desarrollo fue desproporcionadamente escaso en comparación con este último período que arranca con Frege, sigue luego en varias líneas diferentes y se madura después con Chomsky, Austin, Grice, etc., hasta desembocar en la Teoría Pragmática, que es precisamente el fundamento actual de la noción de Discurso y que fue propiamente un estudio sobre el lenguaje y no sobre el texto en particular. Por tanto, allí hay que distinguir entre, por un lado (a2.1), lo que es hablar sobre los aportes previos al presente siglo, que además tienen poco que ver con el concepto técnico de Discurso o Texto y mucho que ver con el concepto de lenguaje (nótese como esta distinción se cruza con a1, la distinción anterior) y, por otro lado (a2.2), lo que es hablar sobre los aportes que empiezan a finales del siglo pasado y llegan hasta hoy.

En otro tipo (b) de distinciones, el de carácter disciplinario, referido al punto de vista desde el cual se han realizado los distintos aportes y desarrollos, también caben dos distinciones. La primera (b1) se relaciona con el tipo de área disciplinaria desde la cual se plantean necesidades en materia discursiva y hacia la cual se dirigen soluciones teórico-metodológicas. Aquí hay que distinguir entre: (b1.1) aportes desarrollados según tratamientos propiamente lingüísticos (como en las célebres “lingüística generativa”, “lingüística funcional” y “lingüística del texto”); (b1.2) aportes desarrollados según tratamientos socioantropológicos (como en el caso de la etnometodología de Garfinkel y de la sociolingüís-

tica de Hymes, Labov y otros); y, finalmente (b1.3), aportes desarrollados según tratamientos típicamente filosóficos (como es el caso de la filosofía analítica en general, tanto en su versión del atomismo lógico como en la del análisis del lenguaje ordinario, como en la de la lógica pragmática, etc.). Y la segunda distinción (b2) se relaciona con el marco epistemológico de fondo, el mismo que siempre está presente en cualquier construcción de teoría y en todo planteamiento científico. Aquí hay que distinguir entre: (b2.1) estudios enfocados desde una concepción empirista inductiva, de tendencias exactas (como son el positivismo lógico y, con ciertas excepciones, los tratamientos estructuralistas y conductistas de mediados de siglo, entre otros); (b2.2) estudios enfocados desde una concepción racionalista deductiva (como son los aportes de la lingüística *chomskyana*, los de las lógicas formales no clásicas, los de la filosofía del lenguaje enmarcados en la llamada Escuela de Oxford y muchas de las recientes versiones de la Teoría del Texto); y, finalmente (b2.3), estudios enfocados desde una concepción fenomenológica introspectiva (como son los estudios hermenéuticos, etnográficos, etnometodológicos, dialécticos, sociohistoricistas, etc.).

No pretendemos desarrollar aquí un panorama histórico enmarcado en esas distinciones que acabamos de ver. Preferimos transcribir un buen fragmento que contiene datos históricos generales y solicitar al participante que, por su cuenta, procese tales datos de acuerdo al sistema de distinciones presentado arriba. Para estos efectos, a continuación ofrecemos algunas claves generales y esquemáticas dentro de cada una de las distinciones hechas arriba.

(a) DISTINCIONES DE CARÁCTER METODOLÓGICO Y EXPOSITIVO

(a1) Interdependencias entre estudios sobre el lenguaje y estudios sobre el discurso

(a2) Desarrollos previos al S. XX y desarrollos durante el S. XX

(a1) →	(a1.1) El Lenguaje	(a1.2) El Discurso
--------	--------------------	--------------------

(a2)↓		
(a2.1) Antes del s. XX	Desde Aristóteles, pasando por Pedro Abelardo (s. XII) hasta el s. XVII, los estudios sobre el lenguaje estuvieron sistematizados en un cuerpo compacto (Lógica, Gramática, Retórica y Poética), donde la Lógica (a veces llamada dialéctica) era el eje de referencia. Después del Renacimiento, en el s. XVIII, el <i>Comparativismo</i> desvió las tendencias normativas hacia el estudio descriptivo de nuevas lenguas (Bopp y Grimm fueron pioneros). Humboldt y la Escuela de Port-Royal (1660) representaron otros estudios importantes. En pleno ingreso al s. XX, se destacaron las corrientes <i>psicologista</i> (Wundt) e <i>idealista</i> (Croce y Vossler).	Escaso arsenal técnico-metodológico. De base normativa y didáctica. Con orientación a pocos contextos de uso (retórica, poética, estilística...). Platón y Aristóteles son los autores básicos y, luego, Boecio (s. VI, doctrina de la “interpretación”) y F. Wolf (1759-1824, creador de la “Filología”, en cuanto estudio del texto escrito). En el límite con el siglo XX, B. Croce (1866-1952) fue uno de los precursores en los intentos por fundir la estética con la lingüística (y, por tanto, el estudio de la gramática oracional con el estudio del discurso).
(a2.2) En el s. XX	G. Frege (1848-1925), en los entrelímites de siglo y desde el área de necesidades de la filosofía y la lógica, es el primero en establecer tratamientos rigurosos del lenguaje (<i>sentido, referencia, etc.</i>). Luego, en una primera fase, se desarrollan cuatro líneas separables: una, heredera directa de Frege, la del <i>análisis del lenguaje</i> (Russell, Wittgenstein, Carnap); otra, la de la <i>lingüística del signo</i> (Peirce y Saussure); una tercera, la de la <i>lingüística antropológica</i>	H-G. Gadamer, con su <i>hermenéutica filosófica</i> es uno de los primeros en considerar el <i>texto</i> como objeto de interés (dentro de la herencia de Schleiermacher). Luego, bajo esa herencia y en combinación con la herencia del estructuralismo francés, Derrida (con sus conceptos de <i>de-construccionismo</i> y <i>gramatología</i>) y Foucault (<i>deslizamiento</i> de la <i>episteme</i> a través del <i>discurso</i>) representan aportes importantes para los estudios filosóficos del discurso desde la perspectiva de aquel estilo de pensamiento que parece

	<p>(Boas, Sapir, Whorf) y una cuarta que lleva la herencia de Dilthey, Husserl y Heidegger, representada por Gadamer. A partir de allí, ésta última sigue hacia tendencias tales como la <i>gramatología</i> (Derrida) y la <i>acción comunicativa</i> (Habermas), convirtiéndose en propuesta antagónica a la primera de esas cuatro líneas (el análisis del lenguaje) y aliándose en cierta medida a los continuadores de la tercera línea (antropología lingüística) que, por su parte, había evolucionado hacia el <i>interaccionismo simbólico</i>, la <i>etnometodología</i> y la <i>etnografía</i>. La segunda línea, la lingüística del signo, evolucionó hacia el <i>estructuralismo</i> y el <i>funcionalismo</i> europeos (que son los primeros en valorizar técnicamente la noción de discurso). Del estructuralismo norteamericano evoluciona la fuerte tendencia de la <i>lingüística generativa</i> (Chomsky), que en varios aspectos se une a los intereses de la primera línea (Análisis del Lenguaje), la cual para esa fecha había también evolucionado hacia desarrollos <i>semánticos</i> y <i>pragmáticos</i> (Quine, Davidson, Putnam, Strawson, etc.). Y es aquí, precisamente, al tope de esta línea filosófica del análisis del lenguaje (Austin, Searle,</p>	<p>seguir desde Platón y San Agustín hasta Husserl, Heidegger..., y, recientemente, Habermas, Rorty, Deleuze, Vattimo, etc. Aunque no todos ellos pueden incluirse sin más en una misma “escuela” (las diferencias son, a veces, rotundas), sí es cierto que, en conjunto, han formado un bloque antagónico y divergente con respecto a la tendencia del <i>análisis del lenguaje</i> (o <i>filosofía analítica</i>: Frege, Russell, Wittgenstein, Carnap, Quine, Austin, Searle, Grice, etc.), aún cuando en más de un caso hayan tomado a conveniencia y discreción algunos conceptos elaborados en esta última línea (<i>juegos de lenguaje, acción, uso, conversación ideal</i>, etc.). En todo caso, no hay en esta línea de Gadamer, Derrida, Foucault y Habermas conceptos teóricos que deriven en aplicaciones técnico-prácticas para el Análisis del Discurso (cosa, por lo demás, a la que tampoco estarían dispuestos), sino más bien interpretaciones filosóficas que pueden ser útiles para otros campos distintos a éste. Los verdaderos estudios teórico-técnicos sobre el Discurso se inician en el estructuralismo europeo, especialmente entre los <i>formalistas rusos</i> (Propp), el grupo estructuralista francés (Lévy-Strauss, Barthes, Todorov, Greimas, Ducrot) y otros autores aislados (Coseriu parece haber sido el primero en postular una <i>lingüística del</i></p>
--	---	---

	<p>Grice) donde se llega a los conceptos de <i>acción</i> y de <i>actos de habla</i> (copiados también por Habermas), que definitivamente fundamentan actualmente los estudios sobre el lenguaje y que parecen haber unido a las tres primeras líneas que habían surgido a comienzos del siglo.</p>	<p><i>texto</i>, mientras que a H.Eco se le debe una sistemática fundamentación de la <i>Semiología</i>. A partir de allí, los avances se van produciendo cada vez con mayor profundidad y sistematización, gracias a los aportes ofrecidos, primero, por la línea de trabajo que comenzó con la lingüística del signo y que culmina en la lingüística generativa y funcionalista (Martinet, Benveniste); segundo, por la línea de las modernas lógicas y del análisis del lenguaje. Desde allí, los actuales modelos de las teorías del Discurso y del texto han proliferado: Halliday, Leontev, Petöfi, Van Dijk (Alemania), Pike, etc.</p>
--	---	---

(b) DISTINCIONES DE CARÁCTER DISCIPLINARIO

(b1) Los estudios del discurso según los tratamientos y necesidades de otras disciplinas

(b2) Los estudios del discurso según los enfoques epistemológicos

(b2)→ (b1)↓	(b2.1) Empirismo inductivo	(b2.2) Racionalismo deductivo	(b2.3) Fenomenología introspectiva
(b1.1) Tratamientos lingüísticos	Los análisis de los discursos narrativo y poético por el formalismo ruso y el estructuralismo radical.	La semiótica de M.A.K. Halliday y H. Eco. Los modelos del texto de J. Petöfi, Van Dijk, Leontev, Culioli y Mel'cuk / Zolkovskij.	El modelo de la Enunciación (Benveniste) y algunos otros tratamientos de la semiología francesa (Barthes, Kristeva, etc.)

(b1.2) Tratamientos sociológicos y antropológicos	Los análisis cuantitativos de la antropología, etnolingüística y sociolingüística empíricas sobre saludos, mitos, ritos, etc. en grupos culturales (p. ej. Labov, Bernstein, etc.)	Buena parte de los análisis sobre los medios masivos, la comunicación artística, la retórica, la ideología y la persuasión (p. ej. Eco, Lotman, McLuhan....)	Los estudios orientados a interacciones comunicativas en casos y grupos singulares, sobre la base de los significados y símbolos compartidos y mediante técnicas autobiográficas y participativas (Garfinkel, Cicourel, Hymes, Gumperz, Ervin-Tripp, etc.).
(b1.3) Tratamientos filosóficos	La filosofía del análisis del lenguaje, en la versión del <i>empirismo lógico</i> (Carnap, Quine...)	La filosofía del lenguaje en la versión del <i>lenguaje ordinario</i> (T. de acción, T. pragmática)	Hermenéutica, neodialéctica, deconstruccionismo... (Gadamer, Derrida, Habermas...)

LECTURA COMPLEMENTARIA

Sobre la base de las distinciones anteriores, se sugiere analizar ahora el siguiente pasaje de Van Dijk (1990: 35-44). Por razones de comodidad se han eliminado casi todas las citas de este fragmento. Remitimos al original para quien se interese en referencias particulares.

El desarrollo del análisis del discurso

El análisis del discurso es un campo de estudio nuevo, interdisciplinario, que ha surgido a partir de algunas otras disciplinas de las humanidades y de las ciencias sociales, como la lingüística; los estudios literarios, la antropología, la semiótica, la sociología y la comunicación oral. Resulta notable que el desarrollo del moderno análisis del discurso tuviera lugar más o menos simultáneamente en estas disciplinas, es decir, a fines de los años sesenta y a comienzos de los setenta. Si bien al principio estos desarrollos fueron más o menos autónomos, durante la última década se observó un creciente aumento de las influencias recíprocas y la integración, lo cual llevó a una nueva disciplina del texto o de los estudios del discurso más o menos independiente.

Antecedentes históricos: la retórica

Históricamente, el análisis del discurso puede investigarse en retórica. Hace más de dos mil años, los retóricos como Aristóteles clasificaron las diferentes estructuras del discurso y señalaron efectividad en los procesos de persuasión en contextos públicos. A partir de un gran cuerpo de conceptos normativos, sin embargo, la herencia de la retórica en nuestra época se ha visto frecuentemente restringida al estudio de las figuras del lenguaje que puede aún encontrarse en los libros de texto tradicionales sobre el lenguaje y la comunicación. Sólo en los sesenta se tomó conciencia de que la retórica clásica tenía algo más que ofrecer. La retórica fue definida como nueva retórica y comenzó a desempeñar un rol más importante en el desarrollo del análisis estructural del discurso, por ejemplo en los estudios literarios. Habiéndose centrado la retórica en la persuasión, no obstante, no sólo el estilo del lenguaje sino también las estructuras argumentativas fueron estudiadas en estos desarrollos contemporáneos de la retórica.

Del formalismo ruso al estructuralismo francés

Para otras disciplinas, el desarrollo del análisis del discurso está estrechamente relacionado con la aparición del estructuralismo. Una primera rama de esta empresa estructuralista surgió de la antropología, la lingüística y los estudios literarios, más tarde unificados a menudo bajo la etiqueta de semiótica. Así, parte de los enfoques estructuralistas que surgieron en los sesenta, sobre todo en Francia, tienen su raíz en el así llamado formalismo ruso. Los formalistas rusos, que comenzaron a publicar intensamente durante la época de la revolución, contaban entre ellos con importantes lingüistas, como Roman Jakobson, y teóricos literarios como Sklovski, Tinianov y Eijenbaum. Por otra parte, la lingüística estructuralista, después del influyente libro de SAUSSURE (1917), desarrolló pronto su propia metodología y propuso un enfoque sistemático de los sonidos lingüísticos en forma de fonología, pero las formas del discurso literario y otras sólo fueron objeto de atención mucho más tarde. Atravesando diversos límites disciplinarios, fue en especial el trabajo de PROPP (1958) sobre la morfología de los cuentos populares rusos, el que proporcionó el mayor impulso para un primer análisis sistemático del discurso narrativo, después de la traducción de este libro tres décadas más tarde. En mayor medida que en cualquier otra parte, Francia se convirtió en el escenario de este esfuerzo, Propp fue introducido por el antropólogo Lévi Strauss y los formalistas literarios rusos traducidos por TODOROV (1966). Este interés común entre los antropólogos, los lingüistas, y los estudiosos de la narrativa literaria, tanto en el discurso como en los films o los cómics, fue una de las perspectivas que se abrieron con la nueva disciplina de la semiótica.

Simultáneamente, este movimiento semiótico-estructuralista (en el cual se pueden distinguir muchos enfoques diferentes) recibió im-

portantes orientaciones de la disciplina de la lingüística estructural, hasta entonces independientemente desarrollada. En realidad, más que ninguna otra disciplina, la lingüística llegó a desempeñar un rol metodológico de bisagra para la semiótica y el estructuralismo en general, ya fuera en los estudios literarios, en la antropología o en otras disciplinas (incluyendo algunas nuevas, como los estudios de films). El modelo lingüístico de aquel momento distinguía entre el sistema del lenguaje (*langage*) y el uso de la lengua (*parole*), y entre una expresión y un nivel de contenido de las unidades básicas -los signos- del sistema de la lengua. La fonología, la morfología y la sintaxis describen modelos de sonidos abstractos, sus combinaciones (morfemas) en palabras y las combinaciones posibles de las palabras (las categorías de las palabras o grupos de palabras en oraciones). La semántica, desarrollada sólo a fines de los sesenta, reconstruye el contenido o el significado mediante la construcción del significado de las palabras y las oraciones a partir de los elementos o dimensiones del significado elemental de la palabra.

A nosotros nos resulta interesante el hecho de que esta rama del estructuralismo europeo no se detenga necesariamente en el límite de la oración, tal como mucho antes y más tarde había hecho por lo general el estructuralismo norteamericano (con excepción del más bien aislado trabajo de HARRIS, 1952). Por el contrario, métodos parecidos se aplicaron al análisis del discurso en general y de la narrativa en particular. Así, GREIMAS (1966) definió las bien conocidas funciones narrativas y las unidades de Propp en términos de una semántica estructuralista. Esto fue posible debido a que su análisis del significado de la oración incluía la distinción entre los diferentes roles de los participantes (paciente, agente, etc.), que también puede distinguirse en niveles de análisis más globales, por ejemplo dentro del argumento de un relato. Los desarrollos posteriores en la lingüística y la semántica sobre "gramática de casos" efectuaron análisis funcionales semejantes de los significados de la oración, que fueron posteriormente también utilizados para caracterizar significados totales de discurso. Después de algunas renovaciones y prolongaciones del trabajo previo de Propp, el estructuralismo semiótico se aplicó muy pronto a muchas otras formas del discurso como la poesía, los *faits divers* del periódico y especialmente varios géneros folklóricos como los mitos y los relatos populares y sus variantes modernas, como los relatos policíacos.

Muchos de los últimos desarrollos del análisis del discurso, así como de otras disciplinas como la psicología, han recibido influencia directa o indirecta de estos diferentes enfoques del estructuralismo semiótico francés. Como vimos en el capítulo anterior, esto también se ha aplicado al análisis de las noticias y a otros medios del discurso, principalmente en Inglaterra. En la propia Francia, la década de los setenta trajo varios desarrollos del así denominado postes-

tructuralismo, influido por el psicoanálisis, el marxismo y la historia. Gran parte de este trabajo, sin embargo, se halla limitado a la crítica literaria. La atención previa, más general, dedicada al análisis del discurso no acabó convirtiéndose, lamentablemente, en una rama independiente de investigación.

La sociolingüística y la etnografía del habla

La mayoría de los restantes desarrollos del análisis del discurso se mantienen cercanos a la lingüística y la antropología y poseen una relación indirecta con este estructuralismo semiótico. Gran parte del análisis del discurso surgió de la antropología estructural, ejemplificada en el análisis de los mitos o de los relatos folklóricos de Propp y de Lévi-Strauss, y lo mismo puede decirse del desarrollo de la antropología y la etnografía en los Estados Unidos. Más o menos al mismo tiempo que en Francia Hymes publicó una imponente cantidad de artículos sobre lingüística antropológica. Este volumen ya contiene los primeros artículos de la nueva disciplina de la sociolingüística y también esboza los primeros ensayos que tratan acerca del análisis estructural de los textos y de la conversación. Tanto la sociolingüística como la etnografía han dado origen a las ramas socioculturales y empiristas más interesantes de la década de los setenta. Así, Labov, en sus estudios sobre inglés negro vernáculo, no sólo examinó las variaciones fonológicas o sintácticas del inglés negro, sino también el estilo de narrativa y otras formas de discurso, como los duelos verbales. Su trabajo previo con Waletzky fue retomado nuevamente en algunos de sus propios artículos sobre el análisis de la narrativa. En oposición a la mayor parte del trabajo estructuralista previo sobre la narrativa, este enfoque consideró los relatos orales, espontáneos, y tomó en cuenta los géneros narrativos fijos o escritos, como los mitos, los cuentos populares o los relatos policíacos. El interés por las formas de discurso habladas, espontáneas, en contextos naturales, fue objeto luego de un amplio desarrollo en la década de los setenta, no sólo en la sociolingüística y la etnografía, sino también en los análisis lingüísticos y sociológicos de la conversación. El enfoque etnográfico, bajo la etiqueta de "etnografía del habla" o "etnografía de la comunicación", se interesó muy pronto por muchos géneros del discurso informales y formales en contextos culturales.

El análisis de la conversación

Un tercer desarrollo de este enfoque más socialmente orientado del discurso fue más independiente, ya que se inspiró en las nuevas directrices de la investigación en la microsociología, principalmente en la así denominada etnometodología. Este trabajo se centró en los detalles de la interacción cotidiana y en particular en el habla informal cotidiana, es decir, en la conversación. En gran medida,

como en la gramática estructural previa, estos análisis intentaron descubrir las reglas básicas y las unidades de la conversación cotidiana, como las referentes a los turnos del habla, secuenciación y los movimientos estratégicos. El análisis se basa en el examen pormenorizado de transcripciones detalladas del habla natural, incluyendo pausas, rectificaciones, la entonación y otras propiedades hasta ese momento descuidadas en la lingüística. Como en la sociolingüística, de esta manera el énfasis se desplazó desde las proposiciones abstractas formales e inventadas, al uso del lenguaje real en el contexto social. Esta focalización no se limitó al habla cotidiana, sino que pronto se amplió a otras formas de diálogo o de discurso hablado, por ejemplo al habla en las aulas. En la última década, estas diferentes ramas del análisis de la conversación han influido mucho en el análisis del discurso e incluso han sido identificadas como análisis del discurso tout court, en oposición a otras formas del análisis textual (discurso escrito).

La lingüística del texto

Entre las muchas otras ramas del análisis del discurso surgidas en la década de los sesenta, se dio un enfoque más lingüístico a la mayoría de los textos escritos; este desarrollo tuvo lugar principalmente en la Europa continental, primero en la Alemania Democrática, la Alemania Federal y los países vecinos. Metodológicamente, la así llamada lingüística del texto, y especialmente su dirección más específica, denominada gramática del texto, se inspiró primero en las gramáticas transformacionales generativas tal como fueron desarrolladas por Chomsky. De manera similar a la mayoría de los restantes analistas del discurso en otras disciplinas, rechazaron la limitación artificial de la oración y sostuvieron que la competencia lingüística y sus normas debían también extenderse a las estructuras del texto más allá de la proposición. Se afirmó que muchas propiedades de la sintaxis, y especialmente las de la semántica, no se limitaban a una oración sino que más bien caracterizaban secuencias de cláusulas, proposiciones o textos completos: los pronombres; los artículos definidos e indefinidos, los demostrativos; muchos adverbios, conjunciones de varios tipos y fenómenos como la presuposición, la coherencia y la actualidad. Desde una perspectiva algo diferente, otros lingüistas sostuvieron afirmaciones parecidas. En las más estrictas gramáticas proposicionales sintácticas y semánticas, se tomó pronto conciencia de que muchas propiedades formales de la oración y del significado requieren al menos la aplicación de un punto de vista discursivo. Y aun cuando muchas directrices de la lingüística y la gramática más corrientes siguen centradas sobre las estructuras de la oración, la aceptación del hecho de que debe incorporarse una descripción sistemática del lenguaje a las formas del discurso fue cada vez mayor, ya fuera en términos gramaticales abstractos o en términos de las teorías del uso del

lenguaje. Debe añadirse, sin embargo, que la gramática del texto, otras direcciones de la lingüística del texto o cualquier otro enfoque lingüístico del discurso surgieron junto con otras ramas del análisis del discurso en los últimos años. Pueden establecerse diferencias en los desarrollos históricos y las influencias o en los intereses por distintos tipos de discurso y fenómenos, pero todos tienen al menos un objetivo central común: elaborar una teoría explícita de las diferentes estructuras del discurso hablado o escrito.

Integración y nuevos desarrollos

Desde los pasos iniciales que se produjeron a mediados de la década de los sesenta y la publicación de ciertos influyentes libros en 1972, el análisis del discurso demostró poseer una fertilidad e integración cada vez mayores. La lingüística, que llegó al análisis del discurso moderno algo más tarde, pero cuyos métodos y teorías explícitos desempeñaron un importante rol en los métodos anteriores, no sigue siendo en modo alguno la principal fuente de inspiración para el análisis del discurso. Las categorías especiales, las unidades y los fenómenos estudiados en la semántica, la retórica, la etnografía, la sociolingüística y la microsociología, no pueden seguir siendo caracterizados con los términos tradicionales y los métodos de análisis de las gramáticas proposicionales. Muchos fenómenos, como las estrategias retóricas o las estructuras narrativas, fueron estudiados por muchas ramas diferentes del análisis del discurso, si bien a menudo desde perspectivas diferentes. Pese a estas diferencias y conflictos teórico metodológicos, podemos en consecuencia hablar de una integración creciente del análisis del discurso como una nueva pluridisciplina. Obviamente, esta disciplina tiene sus propias especializaciones y subdisciplinas, y las que se ocupan de la entonación, por ejemplo, puede que no siempre estén interesadas en (o conocer) lo que se está haciendo con las relaciones semánticas, las estrategias de interacción o las dimensiones cognitivas de la comprensión del discurso.

La psicología y la inteligencia artificial

Simultáneamente, otras disciplinas también se añadieron a la empresa analítica del discurso, pero sería demasiado complicado presentar aquí ni siquiera una sucinta revisión de estos desarrollos. Como veremos con mayor detalle en los capítulos 3 y 4, ejemplo uno de los principales desarrollos tuvo lugar en la psicología cognitiva y en la inteligencia artificial (I.A.). Desde un punto de vista experimental y de simulación, respectivamente, estas disciplinas se interesaron sobre todo en presentar modelos de la producción del discurso y la comprensión por parte de los usuarios del lenguaje. Un enfoque cognitivo de este tipo se formula en términos de estructuras de la memoria y de los procesos implicados en la interpreta-

ción, el almacenamiento y la reintegración del discurso y en el rol del conocimiento y las creencias en estos procesos de comprensión.

Otras disciplinas

De manera similar, la atención especial hacia formas específicas del discurso o contextos sociales condujeron a un enfoque analítico del discurso legal, estableciendo así un vínculo con los estudios de las leyes. Las disciplinas como comunicación oral y el interés por la retórica y el lenguaje persuasivo llegaron también a integrarse en el contexto más amplio de los enfoques analíticos del discurso legal. Por último, el estudio de los medios y la comunicación de masas se fue integrando crecientemente en un enfoque analítico del discurso con respecto a varios géneros de los medios de comunicación. Las contribuciones en este último campo ya se han revisado y se detallarán en los apartados que siguen.

Conclusiones

A partir de esta breve revisión del desarrollo histórico y de las distintas direcciones del análisis del discurso, podemos concluir primero que el análisis del discurso no concierne solamente a una disciplina única. La focalización original sobre la lingüística y gramática ya se ha ampliado, especialmente hacia las ciencias sociales. En segundo lugar, los primeros análisis estructurales de textos, especialmente narrativos, no sólo fueron más explícitos debido a los métodos formales nuevos de la descripción, sino también fueron complementados con una descripción de dimensiones cognitivas, sociales y culturales del uso del lenguaje y del discurso. En otras palabras, tanto el texto como el contexto son el campo real de la descripción analítica del discurso y de la formación de la teoría. Tercero, después del interés inicial por los textos fijos y escritos, hemos observado una atención creciente por los tipos orales y dialógicos del habla, en una variedad de situaciones sociales, principalmente informales, de la conversación diaria. En cuarto lugar, el énfasis, que primero sólo se situó sobre algunos géneros del discurso, como la conversación los relatos, ha sido actualmente ampliado hacia muchos otros géneros del discurso, como las leyes, el discurso oficial, los libros de texto, las entrevistas, la publicidad y el discurso periodístico. Y, finalmente, el marco teórico se enriqueció con nuevos desarrollos por parte de la gramática formal, la lógica y los programas de I.A. de computación simulada. De ahí que, tanto metodológica como teórica y empíricamente, hemos obtenido una disciplina que ha alcanzado rápidamente su completa maduración, y que se halla lista para nuevas aplicaciones en áreas inexploradas. A pesar de estos rápidos avances, también existen, por supuesto, limitaciones. El campo tiene sólo veinte años, y ha realizado la mayor parte de su trabajo sustancial en la última década. Para descifrar muchos niveles y dimensiones del análisis, aún carecemos

de los instrumentos técnicos necesarios. Así, aún sabemos poco acerca de las estructuras concretas y los procesos discursivos de los medios de comunicación.

3. VERSIONES RECIENTES DE LA TEORIA DEL DISCURSO

En esta última sección haremos repaso brevemente de algunos de los más divulgados modelos de análisis del discurso. El objetivo en esta oportunidad no es que el lector tenga un dominio de tales modelos, sino simplemente que relacione la información antes presentada con propuestas concretas asociadas a autores y con un conjunto de conceptos sobresalientes dentro de todo este vasto campo teórico. La intención, pues, es más demostrativa que aplicativa, tras la meta de lograr en estas tres secciones una familiarización completa con el tema. Por tanto, la revisión de estos modelos no será exhaustiva.

La sección queda dividida en dos partes: una INFORMACIÓN BÁSICA en que se ofrecen pasajes seleccionados de algunos autores y una LECTURA COMPLEMENTARIA en que se recomiendan algunas otras obras.

INFORMACIÓN BÁSICA

Son abundantísimos los modelos del discurso y del texto elaborados hasta el presente, sobre todo si se toman en cuenta las reelaboraciones y reajustes hechos a partir de las propuestas clásicas (aquéllas que se divulgaron hasta el año '82; desde entonces, casi todas las propuestas en el área han circulado en papers, mimeos y publicaciones restringidas, por lo cual no puede decirse que dispongamos ahora de un buen control de los modelos sobre el discurso). Para no enfrentarnos a las dificultades de una catalogación y evaluación de modelos nos limitaremos a algunos de los que ya circulaban profusamente al comienzo de los '80.

El primer modelo que reseña Bernárdez (1982: 165-176) es el de Janos Petöfi, que tiene una fuerte base lógico-lingüística, que se halla bastante arraigado en la tradición chomskyana y que presenta abundantes coincidencias teóricas con los modelos del texto producidos en la URSS. La comprensión del modelo exige buena preparación en lógica y en lingüística, por lo cual omitimos de la transcripción casi todos los detalles técnicos, quedándonos sólo con las ideas más generales. He aquí la reseña:

El modelo de Petöfi es conocido por *TeSweST* y fue desarrollado desde principios de los años setenta. Petöfi quiere construir un modelo textual que sea capaz tanto de la síntesis como del análisis: tanto de explicar la producción del texto como su comprensión. El modelo debe servir para la generación / interpretación tanto de los textos en general como de los textos reales en cualquier lengua. Una parte genera "textos en abstracto" que luego se concretizan por medio de un mecanismo especial para cada texto de cada lengua. En tanto en cuanto modelo semiótico del texto, el TeSWe tiene en cuenta los diversos factores que intervienen en un texto: los factores comunicativos (derivados de la situación, los interlocutores, etc.), los factores referenciales (es decir, la relación entre el texto y la realidad sobre la que se comunica), los factores de estructuración profunda del texto y su manifestación superficial. Estos diversos factores los divide Petöfi en dos grupos: a) factores con-textuales, los externos al texto mismo (situación de enunciación, estructura de la realidad, etc.); b) factores co-textuales (internos al texto).

El modelo del texto tiene estructura no lineal (al contrario, por ejemplo, que la gramática generativa de Chomsky o variantes). Esa estructura no lineal es una especie de estructura profunda del texto que al pasar a la estructura superficial concreta toma forma lineal. Si nos fijamos en estos aspectos generales, podemos comprobar que Petöfi no hace sino adoptar las ideas más extendidas en actualidad sobre el estudio del lenguaje, de la gramática. Así, modelos como el "sentido↔texto" de Zolkovskij/Mel'cuk/Apresjan pretenden ser al mismo tiempo de análisis y síntesis (modo bi-direccional), igual que el modelo generativo aplicativo de Saumjan. La peculiaridad del modelo de Petöfi radica fundamentalmente en que ningún otro está tan avanzado en la elaboración real de esas ideas generales o, diríamos, programáticas. Puede decirse que este modelo es, sin duda alguna, el más completo y desarrollado de los existentes.

Veremos a continuación, con algo más de detalle, la estructura del TeSWeST. En primer lugar, el nombre mismo del modelo TeSWeST se ha convertido en una especie de “marca de fábrica”. Representa las iniciales en alemán del nombre del modelo: Text-Struktur-Welt-Struktur-Theorie: *teoría de la estructura del texto - de la estructura del mundo*.

El concepto “estructura del texto” está, al menos intuitivamente, claro. Es la parte de la teoría a la que primeramente se dedicó Petöfi y coincide con lo que muy a menudo se entiende por “lingüística (o gramática) del texto”. Veremos qué quiere decir “estructura del mundo”.

El TeSWeST pretende estudiar, como hemos dicho, los factores referenciales (entre otros); es decir, la relación entre el texto lingüístico y la realidad sobre la que se produce la comunicación. Esta realidad es el “mundo”. El motivo de estudiar específicamente este aspecto consiste en la posibilidad -señalada en la semántica lingüística y la filosófica, así como por la lógica- de que existan “mundos diversos” donde no coinciden las, digamos, “reglas de comportamiento”. No se trata sólo de mundos objetivamente distintos, sino también de fenómenos como el mundo onírico, etc., donde la realidad no coincide con la del mundo de la vigilia (el “mundo real”). Para poder sintetizar o analizar textos, por ejemplo, literarios, en los que se utilizan conceptos o relaciones de mundos distintos al “normal”, es preciso poder integrar en el modelo todos los mundos posibles. Es decir, el modelo no puede estar limitado de antemano a un único mundo. A ello se dedica el modelo en la Estructura del Mundo (WeS).

Estructura general del modelo

El *TeSWeST* está formado por tres componentes: *gramática del texto, semántica del mundo, lexicón*.

El tercer elemento, al que Petöfi presta actualmente una especial atención, interviene en la elaboración de los otros dos. Es una combinación de “diccionario” y de “enciclopedia básica” donde se incluyen conocimientos que un habitante de un mundo determinado por respecto a un determinado término de la lengua. Es decir, no indican solamente los datos del “significado lingüístico”, sino también los “conocimientos del mundo”. El lexicón se estructura en base a un vocabulario inicial de términos elementales, interlingüísticos (es decir, abstractos, universales), que no se definen, y el diccionario de términos que se definen a partir de los elementales. En su estructura, estas definiciones son muy diferentes a las de un diccionario usual y tienen “forma de texto”.

El primer elemento, el de la gramática del texto es fundamentalmente de carácter sintáctico-semántico intensional, y la pragmá-

tica ocupa aquí un lugar secundario, al contrario que en la semántica del mundo o en el léxico. Básicamente, está formado por reglas que actúan sobre los elementos del lexicón. Estas reglas son de dos tipos. El primero produce la “representación del texto”, es decir, las estructuras generales (“universales”) de carácter no lineal. A continuación otras reglas transforman estas representaciones no lineales en manifestaciones superficiales lineales, esto es, en los textos reales de una lengua. Éstos reciben el nombre de Texto-Omega ($T-\Omega$). Al igual que en los restantes componentes, las reglas tienen forma de predicaciones con argumentos: $\varphi \{A\}$, donde φ es un predicado y A indica los distintos argumentos que pueden (o deben) usarse juntamente con aquél. Estos argumentos se especifican con denominaciones casuales a la manera de la gramática de casos de Fillmore, es decir, agente, objeto, etc. Estas estructuras predicativas dan lugar a proposiciones elementales que se modifican, a continuación, por medio de nuevos predicados de nuevo tipo; pueden ser:

- * informativos sobre tiempo/espacio: indican en qué momento y lugar se produce la comunicación; el tiempo refiere aquí a hablante y oyente;

- * predicaciones constitutivas de mundo: es decir, predicados que indican en cuál de los posibles mundos nos movemos. Corresponden a verbos del tipo “saber”, “suponer”, “imaginar”, “soñar”, etc.;

- * predicados performativos (del tipo “comunicar”, “afirmar”, “rogar”, “prometer”, etc.).

La actuación de estos tres tipos de predicación (a los que puede añadirse uno más, de carácter [meta-]comunicativo) establece un sistema de jerarquías, de manera que los predicados elementales quedan englobados en otros de nivel superior, como los que indican tiempo y espacio, constitutivos de mundo, etc.

Finalmente, el segundo componente, el de semántica del mundo, se llama también “de semántica extensional” frente al de semántica intensional representado por la “gramática del texto”. Es de carácter lógico-semántico y aún no está perfectamente desarrollado. Nos limitaremos a las observaciones más imprescindibles. La función de este componente es, según el mismo Petöfi, “.. integrar, por medio de la representación intensional del texto, cada texto individual en cada uno de los modelos de mundo posibles, en tanto que extensiones dependientes de un contexto dado”. Es decir, el componente de semántica del mundo (WSeS) permite incluir un texto cualquiera en uno de los diversos mundos posibles. Desde el punto de vista de la síntesis, elaborar un texto de acuerdo con ese mundo; desde la perspectiva del análisis, reconocer un texto como perteneciente a un determinado mundo. Actúa, al igual que la gramática del texto, sobre el léxico. Se utili-

zan, asimismo, funciones predicativas que indican estructuras espaciales, temporales, y relaciones lógicas. A continuación se aplican los algoritmos de *construcción*, que indican los llamados “complejos de mundos”; de *interpretación*, que combinan los predicados con los mundos posibles; de *proyección*, que suprime elementos de la representación profunda innecesarios en la superficial, convierten los conectores lógicos en representaciones verbales, y determinan el modo de comunicación; finalmente, el algoritmo de *comparación*.

Por medio del TeSWeST es posible, en consecuencia, partiendo del “mensaje” que el hablante quiere comunicar al oyente en una determinada situación, llegar hasta la representación lineal (o, mejor dicho, las representaciones lineales) en una determinada lengua. Es decir, pasar desde la base textual más profunda hasta sus estructuras superficiales. No es necesario decir que el estado actual de los trabajos en este modelo no permite de momento satisfacer estos fines básicos. Sin embargo, son numerosos los trabajos que actualmente se dedican a él.

Veamos ahora el modelo de M. A. K. Halliday, lingüista británico que, a partir de un modelo gramatical (oracional) de base, construye su propuesta de análisis del discurso añadiendo el elemento *textual* a esa teoría previa (a diferencia de los demás, quienes no parten de un modelo de base oracional propio). A continuación, ésta es la reseña que nos ofrece Bernárdez (1982: 194-203):

La característica más destacada es la consideración del texto como unidad semántica, que se realiza “superficialmente” en oraciones. En este sentido, el texto se entiende en forma muy similar a como hacen otras teorías europeas. Más específico del modelo de Hasan y Halliday es la idea de que el texto está englobado en un marco semiótico general que es básicamente social. En otras palabras, el texto puede entenderse como una forma de conducta social. En este punto, la consideración del texto como forma de conducta social nos aproxima a las ideas de la *tagmémica*. Halliday y Hasan dan a este aspecto una importancia mayor que en las restantes tendencias textuales europeas, aunque el aspecto social no está nunca ausente en ellas, como vimos a tratar de la consideración del lenguaje como actividad. Al ser fundamentalmente un fenómeno social, el texto viene determinado en gran parte por otros fenómenos también sociales. Básicamente por lo que puede llamarse “*situación*”. El texto, además de su carácter social, posee características lingüísticas específicas. En general, el texto es coherente, de forma que cualquier hablante, para un contexto dado, puede decidir si una su-

cesión de oraciones forma o no un texto. Lo que hace que éste pueda interpretarse como unidad, que sea coherente, es una propiedad especial, exclusiva del texto, que los autores británicos denominan *textura* (texture), definida como “*lo que hace que texto posea coherencia*”. Se trata, por tanto, no de un medio, sino de una propiedad, una característica del texto. Éste lo es en tanto en cuanto posee textura. La textura puede entenderse como resultado de procesos o fenómenos específicos que encontramos en el texto, como señalan Halliday y Hasan: “*La textura resulta de la combinación de configuraciones semánticas de dos tipos: las del registro y las de cohesión*”. Las configuraciones del registro se refieren fundamentalmente a los aspectos sociales extralingüísticos; la cohesión es un proceso de establecimiento de relación entre las distintas partes del texto. Este concepto de textura y, sobre todo, la separación entre cohesión y textura, tiene a nuestro juicio un gran interés. En otros modelos textuales, el concepto de cohesión/coherencia reúne ambos sentidos. Así, puede hablarse tanto de coherencia en cuanto propiedad del texto (un texto es algo caracterizado por poseer “coherencia textual”), como también en cuanto “*medios (profundos y/o superficiales) que permiten que un texto sea coherente*”. Esta confusión terminológica se evita en el modelo sistémico-funcional. En consecuencia, puede decirse que el estudio del texto consiste en la determinación de las condiciones de cohesión y, por otro lado, en la especificación de los factores sociales que determinan el texto mismo. En primer lugar nos fijaremos en la cohesión. Resumiremos aquí los medios de cohesión que presentan los dos autores británicos en la obra citada. En primer lugar, encontramos la *referencia*, realizada por medio de pronombres y otros elementos pronominales, demostrativos, artículo definido, comparativos; en segundo lugar, la *sustitución*: sustitutos nominales, verbales, de cláusula; a continuación, *elipsis*, entendida como sustitución por cero, y que se estudia detalladamente en sus diversas manifestaciones (nominal, verbal, de cláusula u oración, etc.); *conjunción*, que incluye no sólo la coordinación, sino también la subordinación y formas adverbiales de enlace; finalmente, la *cohesión léxica*.

La *referencia* corresponde a lo que aquí hemos llamado pronominalización o sustitución mediante proformas. Puede ser *exofórica*, esto es, establecida sobre la situación externa, extralingüística, o también *endofórica*, interna, sobre elementos del mismo texto; y en este caso puede ser *anafórica* o *catafórica*. En cuanto a la sustitución, es el mismo fenómeno, pero de carácter léxico más que “gramatical”: se sustituye un elemento por otro carácter léxico como el primero: “La distinción entre sustitución y referencia es que la sustitución es una relación entre palabras, más que

en el significado". La cohesión léxica, por otro lado, "el efecto cohesionador conseguido mediante la selección de vocabulario": utilización de términos generales (gente, personas, objeto, sitio, asunto, etc.) y, en general, las relaciones semánticas entre lexemas.

Todos estos son medios de cohesión del texto. Para que exista textura es preciso, además, que el texto tenga una estructura. Ésta viene determinada fundamentalmente por los componentes situacionales, es decir, los fenómenos sociales en los que se integra el texto. El punto destacado en este aspecto del modelo textual que estamos considerando es que diversos fenómenos de carácter social determinan directamente la estructura del texto, tanto en sus términos generales, globales, como en algunas manifestaciones más superficiales.

La situación, "que significa el "contexto de situación en que se integra un texto, se refiere a todos los factores extralingüísticos que tienen importancia en el texto mismo". Es decir, nos referimos solamente a los aspectos de la situación con relevancia para el texto, eliminando factores que también formarían parte de la situación en general, pero que tienen un carácter cultural específico, como, por ejemplo, el ambiente atmosférico. En general, es preciso señalar que no es posible establecer reglas generales de qué elementos del conjunto, ambientales o situacionales, van a tener importancia en el texto y cuáles no. Por ejemplo, el frío puede ser completamente irrelevante en una conversación sobre astronomía (aunque ésta tenga lugar en una fría noche de invierno), sin influir en la estructura del texto. Pero puede ser relevante si la conversación es, por ejemplo, sobre la salud de los hablantes, que se ve directamente influida por la temperatura ambiental. Sin embargo, Halliday y Hasan señalan la imposibilidad de establecer tipos generalizados de situación.

Ésta está formada por tres factores fundamentales. En primer lugar, la acción social, lo que sucede y posee un significado reconocible dentro del sistema social: el *campo* (field). "El CAMPO es el evento total en el que funciona el texto juntamente con la actividad intencional del hablante escritor; incluye, por tanto, el tema como uno de sus elementos". El segundo factor es la estructura de roles, de papeles que desempeñan los interlocutores, y recibe el nombre de *tenor*. "El TENOR se refiere al tipo de interacción de roles el conjunto de relaciones relevantes socialmente, sean permanentes o temporales, entre los interlocutores". Finalmente, el *modo* (mode) se refiere a la organización simbólica: el *status* del texto en la situación, su función en relación con la acción social y la estructura de roles, incluyendo canal, el modo retórico, etc. "El modo es la función del texto en el evento, incluyendo, por tanto, el canal que adopta el lenguaje -hablado o escrito, atem-

poral o preparado- y su género o modo retórico, como narrativo, didáctico, persuasivo "comunicación fática", etc.".

Estos tres factores influyen en tres diferentes aspectos de la estructura del texto, de acuerdo con los principios generales de la teoría sistémico-funcional: El campo determina el significado experiencial; el tenor influye sobre el significado interpersonal, y el modo sobre el significado textual. Estas tres formas de significado son los componentes "semántico-funcionales" fundamentales. El experiencial, también llamado ideacional, es la parte del sistema lingüístico que se ocupa de la expresión del "contenido" y consta de dos partes, el componente propiamente experiencial y el destinado a expresar las relaciones lógicas derivadas sólo secundariamente de la experiencia. Se puede considerar equivalente, aproximadamente, a la "semántica denotativa" o referencial.

El componente interpersonal se ocupa de las funciones sociales, expresivas e intencionales del lenguaje, con la expresión del "punto de vista" del hablante. Equivale al componente pragmático/comunicativo.

El componente textual, por último, "es el componente del sistema lingüístico que forma el texto. Comprende los recursos que posee el lenguaje para crear el texto: para ser relevante operacionalmente y para conseguir la coherencia en sí mismo y en el contexto situacional".

Veamos un ejemplo sencillo, tomado de Hasan. Se refiere a una conversación telefónica entre una paciente y la secretaria de un médico para pedir hora para consulta. El contexto de la situación es el siguiente:

campo: consulta profesional: médica

petición de hora.. .,

tenor: cliente: paciente, agente de la petición

secretaria; distancia social máxima...

modo: canal aural: -contacto visual: conversación telefónica

medio hablado . .

donde "distancia social máxima" se establece en función de la frecuencia y amplitud de la interacción previa entre los interactantes; -contacto visual indica, evidentemente, que no existe contacto visual (sólo aural: auditivo) entre los interlocutores. En base a este contexto general son posibles diversas estructuras del texto. Éstas se caracterizan señalando, para cada tipo de contexto, los elementos que tienen que aparecer obligatoriamente y aquellos que son opcionales (aunque existan condicionamientos, también de naturaleza social, que regulan el uso o no de los opcionales). Por ejemplo, para el contexto que discutimos deberían considerarse obligatorios: (I) Identificación, A (petición), (O) Oferta, (C) Confirmación. Es decir, en primer lugar tienen que identi-

ficarse los participantes. A continuación, uno de ellos hace una petición (la hora de consulta) y el otro (aquí, la secretaria) hace la oferta de una determinada hora, que luego se confirma. Pueden aparecer también otros elementos, como saludo, pregunta, documentación (“déjeme que vea el horario de hoy”, por ejemplo), resumen y final (“eso es todo, gracias. Adiós”, por ejemplo). Los cambios de situación llevan consigo cambios estructurales en el texto: si existe contacto visual, por ejemplo, la identificación no es obligatoria (al menos parcialmente: es automática en cuanto a la persona de la secretaria): se trata de una diferencia de modo.

El conjunto de funciones obligatorias y opcionales para cada contexto es una fórmula estructural del texto, llamado también *potencial estructural*, que especifica información, además, sobre los elementos que pueden aparecer recursivamente (es decir, que se pueden repetir), y sobre las formas en que es posible la concatenación de las funciones mencionadas. Para cada fórmula estructural, tenemos un tipo de texto o un género: “dos o más textos que realicen una estructura real de un conjunto dado serían considerados como pertenecientes a un mismo género”. Como la fórmula viene determinada por el contexto y da lugar a un género, que podemos también llamar “tipo de texto”, tendríamos una estrecha relación entre contexto social y género o tipo de texto, idea interesante para establecer una tipología textual.

La fase siguiente del modelo sería la transformación o traducción de los textos dotados de textura (gracias a la cohesión y estructura) en sucesiones de frases, tema en el que no se entra en profundidad en las obras que comentamos, pero que no resulta de excesiva dificultad dentro del modelo sistémico-funcional. Se utiliza para ello la metodología usual de este tipo de gramática. En general, el mecanismo es muy similar al de las versiones modernas de la tagmémica, sobre todo las derivadas de los Grammar Discovery Procedures de Longacre, con posiciones funcionales que pueden ser ocupadas por determinados elementos léxico-gramaticales y un conjunto de posibilidades de alteración del orden y de estructuración sintáctico/morfológica.

El modelo sistémico-funcional, tal como lo hemos presentado brevemente, resulta extremadamente interesante, y bastante similar a otros modelos textuales más conocidos. Así, se reconoce una semántica de carácter referencial, se considera el texto con “unidad sui generis” reflejada superficialmente en oraciones, el texto posee su estructuración propia que es básicamente semántica y que incluye aspectos sociales o pragmáticos, como la influencia de la situación extralingüística, las relaciones sociales, etc. Así, pese a las diferencias de formulación y de base teórica,

el modelo sistémico-funcional no es, en absoluto, opuesto a los usuales en el continente europeo.

Para concluir esta selección, transcribimos en seguida una reseña muy general de un aporte que, sin llegar en realidad a constituir un modelo y siendo más bien un enfoque en el que se han elaborado ciertos conceptos teóricos importantes, ha tenido bastante repercusión e influencia en los estudios sobre el discurso. Tampoco se puede decir que este aporte sea exclusivo de un autor ni de una escuela. En él convergen los últimos desarrollos del funcionalismo francés (Benveniste a la cabeza, con marcada tendencia fenomenológica⁶) con aquellas propuestas de la filosofía analítica (en su versión del *análisis del lenguaje ordinario*: Austin, Searle, Grice...) que años antes habían culminado en los conceptos de *acción* y *acto* lingüísticos (la *teoría de la acción* y la *teoría pragmática*, básicamente; ésta última había sido propuesta a comienzos de siglo por Peirce y Morris, durante la época del neopositivismo). La siguiente reseña es de Ducrot y Todorov (1974: 364-368):

La producción lingüística puede considerarse como una serie de frases, identificada sin referencia a una determinada aparición de esas frases (que pueden ser dichas, o transcritas con escrituras diferentes, o impresas, etc.), o como un acto en cuyo transcurso esa frases se actualizan, asumidas por un locutor particular, en circunstancias espaciales y temporales precisas. Tal es la oposición entre el enunciado y la situación de discurso, a veces llamada enunciación. Sin embargo, cuando se habla lingüísticamente de enunciación se toma este término en su sentido más estricto: no se entiende por él el fenómeno físico de la emisión o la recepción del habla (que pertenece al ámbito de la psicolingüísti-

⁶ Al respecto, comentan Fuchs y le Goffic (1979: 123): *Al poner de manifiesto esta estructura "yo - aquí - ahora", Benveniste se acerca a las filosofías que buscan fundar la subjetividad en este "ego" que revela el lenguaje, fuente de su propia libertad irreductible. El problema que se plantea es si el reconocimiento del aparato formal de la enunciación trae aparejado necesariamente esta afirmación idealista. Nosotros pensamos, por nuestra parte, que una teoría del discurso sólo parece posible si se otorga al sujeto del discurso otro estatus que el de la pura subjetividad autónoma, de creación-por-su-propio-discurso.*

ca), ni las modificaciones aportadas al sentido global del enunciado por la situación, sino los elementos que pertenecen al código de la lengua y cuyo sentido, sin embargo; depende de factores que varían de una enunciación a otra; por ejemplo, yo, tú, aquí, ahora, etc. En otros términos, lo que la lingüística retiene es la huella del proceso de enunciación en el enunciado.

Los aspectos lingüísticos de la enunciación nunca han sido el centro de la atención de los lingüistas; de allí cierta vaguedad terminológica en los estudios que se les han consagrado. La categoría está muy presente en las gramáticas griegas y latinas; pero fue el semiólogo norteamericano Ch. S. Peirce quien describió por primera vez su naturaleza ambigua: se trata a la vez de símbolos, es decir, de *signos* que pertenecen al código de la lengua ("yo" es una palabra del léxico español) y de *índices*, es decir, de signos que contienen un elemento de la situación de enunciación ("yo" designa a la persona que habla en este momento, en este lugar).

Con gran frecuencia los lingüistas se refieren a la enunciación con el término de *deixis*. Sin embargo, esta palabra oculta una oposición importante, como ya lo había observado K. Bühler: se confunde la *deixis* anafórica con la *deixis* indicial. Más recientemente, los trabajos de lingüistas como Jespersen, Jakobson, y sobre todo Benveniste, han permitido iniciar el estudio preciso y sistemático de esos hechos.

Los primeros elementos constitutivos de un proceso de enunciación son: el *locutor*, el que enuncia; y el *alocutario*, aquél a quien se dirige el enunciado. Ambos se denominan indiferentemente interlocutores. A partir de aquí puede concebirse la organización de las formas lingüísticas indiciales de dos maneras, según se tomen como base categorías gramaticales o semánticas. En el segundo caso, las categorías semánticas son de cuatro especies: la identidad de los interlocutores, el tiempo de la enunciación, su lugar y sus modalidades (o la relación entre los interlocutores y el enunciado). Nuestros pronombres yo y tú permiten únicamente identificar a los protagonistas de la enunciación. Las indicaciones de tiempo y lugar se organizan siempre a partir de la enunciación misma, es decir, de los adverbios ahora y aquí; pero muchos otros términos léxicos se refieren a ellas: un ejemplo es el verbo venir.

El problema de la referencia está estrechamente ligado a la enunciación; como ya había observado Peirce, para que un signo pueda denotar debe pasar por el intermedio de un índice. El problema de la verdad, subordinado al de la referencia, es igualmente inconcebible fuera de la enunciación: en sí mismo, el enunciado no es verdadero ni falso; llega a serlo únicamente en el curso de una enunciación particular.

El estudio de la enunciación se relaciona con dos ámbitos vecinos; el de la sociolingüística y el de la estilística. Como acción particular, la enunciación es objeto de un estudio total del comportamiento en la sociedad y, más particularmente, de la antropología lingüística. Ésta toma de la enunciación varias de sus categorías fundamentales. Así, la oposición introducida por Austin entre "fuerza ilocutoria" y "perlocutoria": significa oponer la estructura interna de una acción a los resultados determinados que provoca. La fuerza ilocutoria de una frase imperativa, por ejemplo, consiste en el hecho de que doy una orden a alguien; su fuerza perlocutoria, en el hecho de que la orden es cumplida. La antropología propiamente lingüística sólo retendrá en su campo de estudio la fuerza ilocutoria.

Otra relación es posible entre el modelo de la enunciación elaborado a partir de un análisis lingüístico y la descripción de los actos de habla, en el plano antropológico. Citaremos aquí el análisis lingüístico realizado por el lógico norteamericano J. R. Searle: *"En primer término, existe la dirección o el objetivo de la acción (por ejemplo, la diferencia entre aserción e interrogación; en segundo término, las posiciones relativas del locutor y del alocutario (la diferencia entre pedido y orden); en tercer término, el grado de compromiso asumido (la diferencia entre la simple expresión de intención y la promesa); en cuarto término, la diferencia el contenido proposicional (la diferencia entre "predicciones y comprobaciones); en quinto término, la diferencia en la manera en que la proposición se vincula con los intereses de locutor y el alocutario (la diferencia entre jactarse y quejarse; entre advertir y predecir); en sexto término, los estados psicológicos expresados (la diferencia entre la promesa, expresión de intención, y la aserción, expresión de convicción); en séptimo lugar, las diferentes maneras en que un enunciado se relaciona con el resto de la conversación (la diferencia entre la simple respuesta a la réplica precedente y la objeción a lo que acaba de decirse)." Las oposiciones así discernidas pueden permitir la categorización de lo que constituye el objeto de la antropología lingüística.*

La enunciación siempre está presente, de una manera u otra, en el interior de un enunciado; las diferentes formas de estar presente, así como los grados de su intensidad, permite crear una tipología de los discursos. En ella se destacarán varias oposiciones, establecidas por los diferentes análisis estilísticos y basadas sobre categorías relativas a la enunciación.

1. Se opondrá ante todo un discurso centrado en el locutor a un discurso organizado en torno al alocutario. El buen sentido nos permite distinguir a un orador que "ignora a su público" (lo cual significa que el alocutario implícito en el discurso está moldeado a imagen del propio locutor) del que adapta su habla a los oyen-

tes presentes ante él (en este caso el alocutario implícito es independiente del locutor). Esta intuición de todos los días puede explicitarse y precisarse. Luce Irigaray propone una tipología semejante de los discursos y demuestra que coincide, en cuanto a los locutores, con una tipología psicoanalítica: obsesionales e histéricos.

2. Se opodrá el discurso explícito (o autónomo) al discurso implícito, de situación. Esta distinción se encuentra en las Tesis del Círculo Lingüístico de Praga: "*Dos direcciones de gravitación: una en la cual el lenguaje es 'de situación', es decir, cuenta con elementos extralingüísticos de complemento (lenguaje práctico); otra, en la cual el lenguaje procura constituir un todo tan cerrado como posible, con tendencia a hacerse completo y preciso, a usar palabras-términos y frases-juicios (lenguaje teórico o de formulación)*". Esta oposición puede retenerse, sin identificar forzosamente las dos tendencias con la conversación y el texto científico. Más recientemente B. Uspenski se sirvió de una oposición semejante para establecer una tipología psicológica.

3. El discurso pobre en indicaciones sobre su enunciación se opone al que se refiere a ella constantemente. Freud distinguía, en el bajo analítico, estos dos tipos de enunciados. Benveniste los estudia con los nombres respectivos de *historia* y de *discurso*. Esta oposición, como las precedentes, no compara cualidades puras, sino predominancias cuantitativas.

4. V. Voloshinov, lingüista y crítico literario soviético de la década del 20, había demostrado el funcionamiento de otra oposición discursiva en el interior de los textos literarios a propósito de la *cita*, es decir, del enunciado con enunciación reproducida. El enunciado *citado* y el enunciado que *cita* pueden entrar o no en continuidad: la lengua del narrador y la de los personajes son semejantes o diferentes. En el primer caso, uno u otro enunciado pueden sufrir transformaciones: el discurso del narrador se asimila en Dostoievski al habla de los personajes que presenta; por el contrario, en el estilo indirecto existe una tendencia a asemejar el enunciado citado al enunciado que cita. En el tercer caso, ninguna interpretación puede observarse entre enunciado que *cita* y enunciado *citado*. Todas estas oposiciones se integrarán en una teoría general de los estilos.

Otra aplicación de las categorías de la enunciación en el análisis retórico y literario se refiere al problema de las visiones. El "narrador" de un texto no es, en efecto, otra cosa que un locutor imaginario reconstituido a partir de los elementos verbales que se refieren a él.

LECTURA COMPLEMENTARIA

Para ampliar en las versiones recientes del Análisis del discurso y los modelos del texto, véanse, además de las referencias ya citadas en las páginas anteriores, las fuentes que se anotan abajo. En cuanto a otros modelos teóricos y de análisis, diferentes a los que se reseñaron antes, también se ofrecen referencias en la misma lista. Hay que notar que el modelo tal vez más popularizado es el de Van Dijk, del cual no presentamos ninguna reseña en esta sección porque en los siguientes módulos temáticos será tratado de modo específico.

Para los modelos de Isemberg, Pike (“Tagmémica”), Martem’janov y Van Dijk (en una de sus primeras versiones), véase la ya citada obra de Bernárdez (1982: 176-210). De particular interés podría ser una revisión del modelo de Martem’janov, que sin pretensiones teóricas presenta un esquema de reducción/ampliación de textos sumamente práctico, sencillo y útil desde varios puntos de vista. Detalles completos sobre el modelo de la Enunciación en la versión del funcionalismo francés, véase Benveniste (1971). Para la versión anglosajona de ese mismo modelo, recomendamos, para quien desee entrar en detalles, la lectura de Searle (1980). Sin embargo una excelente visión de conjunto sobre todo este modelo en la versión de la filosofía del análisis del lenguaje ordinario se halla en Acero y Bustos (1985).

ANEXO: BIBLIOGRAFÍA ELEMENTAL

Acero, J., Bustos, E. y Quesada, D. (1985): *Introducción a la Filosofía del Lenguaje*. Madrid: Cátedra.

Dado que el Análisis del Discurso está inscrito en el contexto de la filosofía del lenguaje y que, desde este punto de vista, se halla emparentado con distintos planteamientos, tendencias y enfoques especiales, este libro resulta de utilidad para comprender el trasfondo filosófico-lingüístico más global en que podrían ubicarse las teorías del discurso y del texto. De este libro son importantes, en particular, la “Parte II”, dedicada a la ‘Semántica’ (pp. 75-

166), y la “Parte III”, dedicada a la ‘Pragmática’ (pp. 167-228).

Battistella, E. (1983): *Pragmatismo y Semiótica en Charles S. Peirce*. Caracas: UCV.

Es una obra sumamente breve y concisa en que se expone el pensamiento y obra de Charles Sanders Peirce. Es útil para una referencia histórica acerca de la Semiótica y la Pragmática.

Bernárdez, E. (1982): *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe.

El Cap. 1 de este libro (pp. 15-52) es recomendable para una síntesis histórico-geográfica del desarrollo de los estudios acerca del Texto. El Cap. 3 (pp. 75-100) es importante para una discusión sobre ciertos conceptos básicos, tales como “Texto”, “Discurso”, “Frase” y “Enunciado”. Pero el más interesante de todos es el Cap. 5 (pp. 163-210), donde se analizan varios de los modelos de lingüística textual formulados hasta ahora.

Dijk, T., Van (1984): *Texto y Contexto*. Madrid: Cátedra.

_____ (1990): *La Noticia como Discurso*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (1992): *La Ciencia del Texto*. Buenos Aires: Paidós.

Estas tres obras son representativas de uno de los modelos más divulgados dentro de los estudios sobre el Discurso. La primera de ellas (1984) es básica, en cuanto que constituye la formulación más completa y sistemática de esa versión de la Teoría del texto. Se recomienda la lectura completa de este libro, muy especialmente la “Parte II”, referida a ‘Pragmática’ (la “Parte I” está referida al componente semántico del análisis y en su capítulo II se explican las conceptos y notaciones lógicas necesarias para entender los manejos formal-simbólicos de la teoría). La segunda de estas tres obras (1990) constituye una aplicación de la teoría al campo del discurso periodístico o noti-

cioso. Su lectura no es indispensable, pero sí puede ayudar a refrescar los conceptos teóricos y a visualizar el modo en que ellos se aplican a casos particulares y a necesidades prácticas. La tercera de esas obras (1992) es una síntesis menos especializada, más divulgativa o sencilla, de los mismos tópicos tratados en el primero de esos libros. Su lectura es recomendable para quienes no se sientan muy inclinados hacia los tratamientos típicos de la lógica y la lingüística. Ayuda también a procesar los contenidos desarrollados en Van Dijk 1984.

Echeverría, J. (1989): “Consideraciones sobre una Semiología de la Ciencia”, en *Introducción a la Metodología de la Ciencia*, 241-261. Barcelona: Barcanova.

Este ensayo desarrolla una visión ‘semiótica’ (o ‘semiológica’) de la ciencia, lo cual resulta útil para concebir la investigación bajo una perspectiva del Discurso. De hecho, su lectura se ajusta en alguna medida a las necesidades planteadas en el Módulo 4 de este trabajo.

Greimas, A. (1973): *En Torno al Sentido*. Madrid: Fragua.

La obra representa, muy en general, la perspectiva del estructuralismo francés (Barthes, Todorov...) en materia de análisis semiótico y discursivo. Es recomendable la lectura de la sección 3 (“La estructura semántica”, pp. 37-48), sobre todo para estudiar el componente semántico dentro de un modelo semiótico, tal como se contempla en el Módulo 2, de este trabajo.

Halliday, M. (1975): “Estructura y Función del Lenguaje”, en Lyons, J. (De.): *Nuevos Horizontes de la Lingüística*. Madrid: Alianza.

Este artículo es recomendable para entender globalmente el modelo de Discurso de M. A. K. Halliday, bastante divulgado entre investigadores sociales. El artículo tiene la virtud de sintetizar las propuestas que hace el autor en dos de sus más conocidas obras: una es “Language as Social Semiotic” (1978) y otra es una recopilación de artículos suyos hecha por Kress, G. (1976), titulada

culos suyos hecha por Kress, G. (1976), titulada “Halliday: System and Function in Language”.

Kneller, G. (1969): *La Lógica y el Lenguaje en la Educación*. Buenos Aires: Ateneo.

Otra obra clásica que presenta un completo panorama de las problemáticas relaciones entre lenguaje, educación e investigación, mucho antes de que se popularizaran los modernos conceptos sobre “semiótica” y “discurso”.

Lozano, J., Peña-Marín, C. y Abril, G. (1993): *Análisis del Discurso. Hacia una Semiótica de la Interacción textual*. Madrid: Cátedra.

Es una obra relativamente reciente en el área del Análisis del Discurso. Aunque no llega a formular ningún modelo nuevo, sí constituye una buena reestructuración crítica de todo lo que hasta ahora se ha escrito en el área. Se reseñan todos los aportes y autores conocidos y se presenta un panorama completo. Además, por cada capítulo se entrega una bibliografía relevante y exhaustiva. Su lectura es indispensable para la ampliación de los temas correspondientes a los dos primeros módulos.

Lyons, J. (1983): *Lenguaje, Significado y Contexto*. Buenos Aires: Paidós.

Es una de las referencias más completas y al mismo tiempo más concisas sobre la evolución de las teorías lingüísticas (semánticas) hasta su actual vuelco hacia la pragmática y hacia el concepto de contexto.

Maingueneau, D. (1980): *Introducción a los Métodos de Análisis del Discurso*. Paris: Hachette.

Es una síntesis de varios sistemas metodológicos para el análisis del discurso, incluyendo algunos que se utilizaron bastante antes de las actuales versiones de la teoría del texto, como, por ejemplo, el sistema de análisis de cadenas (String Analysis) de Harris, uno de los presurores más importantes de los actuales estudios. Hay también una buena reseña del importante modelo

buena reseña del importante modelo propuesto por Benveniste (Cap. III: "La Enunciación")

Morin, L. (1975): *Los Charlatanes de la Nueva Pedagogía*. Barcelona: Herder.

Es un material polémico, que todavía disgusta a muchos, pero recomendable para estudiar el discurso de las ciencias sociales y para ver cómo, aún fuera de los linderos de una Teoría del Texto y sin ninguna aplicación de sus métodos y técnicas convencionales de análisis, existe una marcada preocupación por la influencia del lenguaje en la calidad de la Educación y en el valor de sus principios. Sirve, además, para detectar problemas y núcleos de atención en la aplicación del Análisis del Discurso al lenguaje de la educación.

Popper, K. (1992): "Against Big Words", en Popper, K: *In Search of a Better World*. London / N.Y: Routledge

Es una carta autobiográfica, donde K.P. se excusa ante un editor por no querer participar en la polémica con los "Neo-Dialécticos" (Adorno, Habermas...), argumentando su personal incapacidad para manejarse en el mundo de las palabras altisonantes ("big words"). Este artículo sirve, como otras obras ya reseñadas, para poner en evidencia el campo problemático de las relaciones entre lenguaje e investigación.

Reboul, O. (1986): *Lenguaje e Ideología*. México: Fondo de Cultura Económica.

Igual que Morin (1975), Kneller (1969), Scheffler (1970) y Popper (1992), este libro es bueno para advertir la urgente necesidad de aplicar técnicas de análisis al lenguaje. En este caso, tratándose del discurso "ideológico", la obra permite visualizar aquellos campos de interés en que la "Ideología" podría ser desmontada mediante el Análisis del Discurso (aunque el autor no menciona expresamente estas técnicas).

Scheffler, Y. (1970): *El Lenguaje de la Educación*. Buenos Aires: Ateneo.

Publicado por primera vez en 1960 y con más de siete ediciones sucesivas, este libro es uno de los clásicos en materia de análisis del lenguaje educativo. Su autor, un profesor de Filosofía de la Educación de Harvard, se interesa en desmontar las definiciones, los lemas y las metáforas típicas de un cierto discurso educativo que ya en esa época hacía estragos. Aunque las técnicas de análisis utilizado se enraízan más bien en la vieja tradición filosófica analítica (técnicas de “razonamiento”, afirma el autor) y no en el moderno concepto de “discurso”, la obra evidencia un fecundo campo de aplicación que hoy día parece aún más urgente de abordar.

Serrano S. (1983): *La Lingüística. Su Historia y Desarrollo*. Barcelona: Montesinos.

Esta obra trata, en general, de la evolución de los planteamientos problemáticos, de los métodos y de las teorías en el campo global de la Lingüística. Incluye también importantes referencias a los trasfondos epistemológicos y al desarrollo de las ciencias naturales y lógico-formales. Es muy útil para quienes se aproximan por primera vez a la Lingüística y desean comenzar con un panorama general.

Stubbs, M. (1987): *Análisis del Discurso*. Madrid: Alianza.

Una de las secciones de este libro (Cap. 11: “Recolecta de datos de conversación”, pp. 213-236) contiene aspectos metodológicos prácticos para el uso del Análisis del Discurso desde una perspectiva etnográfica.

REFERENCIAS EN EL MÓDULO 1

- AA VV (1987): *El Discurso Político. Lenguajes y Acontecimientos*. Buenos Aires: Hachette.
- Acero, J. y Bustos, E. (1985): "El Análisis Pragmático del Lenguaje: Significado y Acción", en Acero y Bustos: *Introducción a la Filosofía del Lenguaje*. Madrid: Cátedra. Pp. 167-225.
- Benveniste É. (1971): *Problemas de Lingüística General*. México: Siglo XXI.
- Bernárdez (1982): *Introducción a la Lingüística del Texto*. Barcelona: Espasa-Calpe.
- Buhler, K. (1967): *Teoría del Lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Ducrot, O y Todorov, T. (1974): *Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Eco (1975): *Tratado de Semiótica General*. Barcelona: Lumen.
- ECHEVERRÍA, Javier (1989): *Introducción a la Metodología de la Ciencia*. Barcelona: Barcanova.
- Fuchs, C. y Le Goffic, P. (1979): *Introducción a la Problemática de las Corrientes Lingüísticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Hachette.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood-Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Halliday, M.A.K. (1978): *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Lozano, J. y Peña-Marín, C. (1988): "Discurso", en Reyes (1988).

- Lozano, Jorge; Peña-Marín, Cristina; Abril, Gonzalo (1993): *Análisis del Discurso*. Madrid: Cátedra.
- Morris, Ch. (1962): *Signos, Lenguaje y Conducta*. Buenos Aires: Losada.
- Padrón, J. (1992): *Aspectos Diferenciales de la Investigación Educativa*. Caracas: USR.
- Pérez-Tornero, J. (1982): *La Semiótica de la Publicidad*. Barcelona: Mitre.
- Reboul, O. (1986): *Lenguaje e Ideología*. México: FCE.
- Reyes, R. (1988): "Discurso Institucional", en Reyes (1988)
- Reyes, R. (1988): *Terminología Científico-Social*. Barcelona: Anthropos
- Roloff, M. y Miller, G. (comp) (1980): *Persuasion*. Beverly Hills: Sage
- Scheffler, I. (1970): *El Lenguaje de la Educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Searle, J. (1980): *Actos de Habla*. Madrid: Cátedra.
- Tesnière, L. (1959): *Eléments de Syntaxe Structural*. Paris: Librairie Klincksiek.
- Van Dijk, T. (1990): *La Noticia como Discurso*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Dijk, T. (1977): *Texto y Contexto*. Madrid: Cátedra.

MÓDULO 2: BASES TEÓRICAS

En el Módulo anterior (Módulo 1, *Aspectos Introdutorios*) intentamos familiarizarnos con la noción de *Análisis del Discurso* ubicada en un marco global y esbozada a grandes trazos que van desde ciertos casos de aplicación práctica hasta su trasfondo histórico-epistemológico y sus modelos más representativos.

Uno de los aspectos más importantes que conviene retener de esa información introductoria es que la expresión *Análisis del Discurso*, en sí misma y sin más especificaciones, resulta demasiado gruesa como para aludir unívocamente a un solo programa de investigación. Vimos allí mismo que es necesario tener en cuenta, por lo menos, dos ejes de distinción: según un eje que considera los distintos enfoques epistemológicos, hay programas orientados de acuerdo a convicciones empírico-inductivas, hay otros orientados según la tradición racionalista-deductiva y otros de enfoque fenomenológico y simbólico-interpretativo. Y, según otro eje de distinción, hay programas desarrollados desde distintos campos disciplinarios de interés, tal como los tratamientos de interés filosófico o de interés socio-antropológico o aquéllos propiamente lingüísticos, por sólo citar algunos. En cada uno de los casos derivados de estas distinciones la expresión *Análisis del Discurso* tiene rasgos e implicaciones diferentes y alude a diversos lineamientos, soportes teóricos, estrategias metodológicas y metas de investigación. Ante este panorama, es imposible ofrecer un programa investigativo de *Análisis del Discurso* que integre exhaustivamente todas esas diversidades y, por otra parte, no sería honesto elegir un determinado programa y hacerlo pasar por la única versión existente. La opción que queda es, entonces, luego de advertir la existencia de toda esa diversidad de tendencias, hacer algunas elecciones en el nivel de los lineamientos más generales (no en el nivel de los desarrollos más específicos), pensando en

aquéllos que resulten más aglutinadores y más aplicables al terreno de la investigación social.

Descartaremos, entonces, la línea de programas investigativos centrados únicamente en el lenguaje, aquéllos que omiten el estudio del *contexto* socio-espacio-temporal (o inter-accional) llegando solamente al ‘con-texto’ lingüístico (intra-discursivo e interdiscursivo). Y, dado que desde el seno de las tendencias fenomenológicas y neodialécticas ha habido un notable acercamiento hacia las claves conceptuales de la línea racionalista del *análisis del lenguaje ordinario* (el “segundo Wittgenstein”, Austin, Searle, Grice, etc.) y ya que tales claves parecen tener mayor aplicación en la investigación social, elegiremos como base macroconceptual aquélla que parte de concebir todo Discurso, antes que nada, como ACCIÓN¹, lo cual equivale a elegir una versión PRAGMÁTICA

¹ En este desarrollo fueron claves la obra de Austin (1962, *How to do things with words: cómo hacer cosas con palabras*) en la que plantea que *hablar es actuar*, así como el concepto de *juegos de lenguaje*, de Wittgenstein (que, por cierto, ha sido frecuentemente malinterpretado a favor del subjetivismo y el relativismo, olvidando el sentido de ‘*familias de funciones lingüísticas*’ con que el autor relacionaba la expresión “juegos de lenguaje”). Wittgenstein (1967), en su lucha contra las “supersticiones” del lenguaje y contra el “embrujo de nuestra inteligencia mediante el lenguaje”, negó la fuerza del *significado* para asignársela al *uso* (“meaning is use” fue tomado casi como un axioma en el mundo de la filosofía analítica), indicando que hay un lenguaje para describir, otro para preguntar, otro para pelear, etc. Desde ese punto es fácil ver la conexión hacia la idea de que el lenguaje es acción y, en general, hacia el programa de la *filosofía del lenguaje ordinario*. Más tarde, Searle (1969) introduciría la expresión *actos de habla* y Grice (1975) la de *reglas de cooperación*, idea que posteriormente Habermas (1987) reproduciría bajo la expresión de “conversación ideal”. Este último, en realidad, traslada todas esas elaboraciones basadas en el concepto de acción hacia el programa fenomenológico-dialéctico. De allí, precisamente, las confluencias parciales entre esos dos enfoques, las cuales justifican en buena medida la elección de un Análisis del Discurso de base **pragmática**. Este término, por supuesto, hace honor al gran predecesor de todos los autores y conceptos que hemos nombrado en esta nota, el lógico Charles S. Peirce, quien desde la década de 1870 propuso llamar “Pragmática” a un importante sector teórico que considerara o diera cuenta de las intrínsecas conexiones entre *significado* y *acción*, bajo la hipótesis de que el significado de un término o concepto se encuen-

del Análisis del Discurso (nótese que, como veremos más adelante, aquí el significado más técnico de *pragmática* tiene poco que ver con el “pragmatismo” en filosofía -de W. James, p. ej.- y con el sentido popular de “práctico” o “practicidad”).

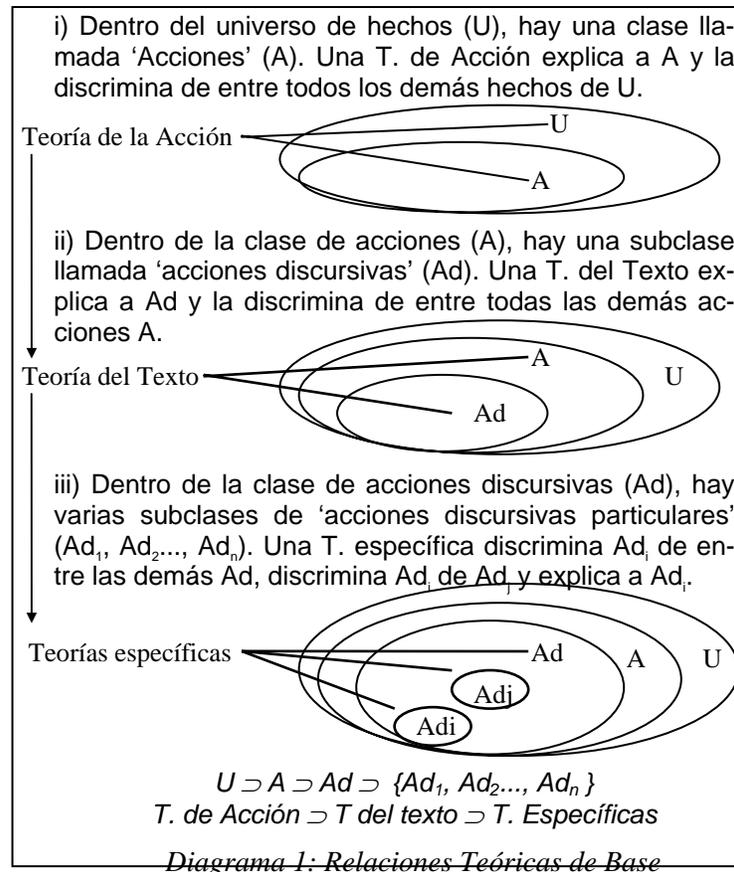
Esta base macroconceptual requiere de una teoría de fondo y de arranque (Teoría General de la Acción), que permita distinguir aquellos hechos normalmente descritos como *ACCIÓN* de los demás hechos que no son tal cosa y que permita explicarlos. Luego se requiere, incluida dentro de la primera, una teoría de segundo nivel (Teoría General del Texto), que posibilite la explicación y la distinción de un cierto subtipo de acciones, las *ACCIONES DISCURSIVAS* (o textuales, comunicativas, lingüísticas, etc.), con respecto a todas las demás acciones de otro género. De allí en adelante, si queremos explicar clases particulares de acciones discursivas (como es el caso del discurso académico, por ejemplo), requeriremos entonces de teorías específicas, de tercer nivel².

En el diagrama que sigue (Diagrama 1) se visualiza el modo en que se interrelacionan estos niveles teóricos. Lo que aparece en ese Diagrama 1 puede considerarse el punto de partida hipotético-deductivo y programático para el *Modelo Integrado del Texto* (o del discurso) que elegiremos en esta serie de módulos temáticos. Como ya se dijo, los componentes básicos de este modelo son, en primer lugar, una **Teoría General de la Acción** en la que se incrusta o de la que se desprende una **Teoría General del Texto** como segundo componente; de ésta a su vez, como tercer componente, se

tra en sus “efectos sensibles” y de que el ser humano genera creencias (y, por tanto, significados) a través de sus “hábitos de acción” (Peirce, 1931-1935), hipótesis, por cierto, que un siglo después fuera descubierta por las corrientes del interaccionismo simbólico.

² Precisamente, ése es el estado actual del programa investigativo en las Ciencias del Texto: elaborar teorías específicas para cada clase de discurso (publicitario, político, religioso, etc.). Para efectos de la investigación social, una *teoría del discurso académico* sería sumamente valiosa. En ello insistiremos en el cuarto de estos módulos temáticas.

deriva un conjunto de Teorías Específicas del Texto, tantas cuantas clases típicas de discurso queramos considerar.



Sobre la base de estas consideraciones, dividiremos este Módulo temático en dos secciones: en la primera estudiaremos una Teoría General de la Acción y en la segunda veremos, de modo abarcante, una Teoría General del Texto. Todo ello nos permitirá explicar el Discurso como un hecho social y, a la inversa, podremos abordar muchos hechos so-

ciales desde el punto de vista de sus manifestaciones discursivas.

1. LA TEORIA DE LA ACCION

Como se sabe, existen bastantes versiones teóricas de la Acción (en realidad, algunas son menos teóricas que otras). Entre las más populares están las de Parsons y Shils (1961) y la de Argyris y Otros (1985). Aquí escogeremos una formulación particular enmarcada en la línea de la filosofía del lenguaje ordinario (Bar-Hillel, 1971; Rescher, 1967; White, 1976; Wrihgt, 1968; etc.), debido a que dicha formulación logra explicar los mismo aspectos que explican las otras teorías, más otros aspectos que éstas no abordan³.

En la siguiente *Información Básica* se ofrecen los elementos más resaltantes de esa formulación⁴, la cual parte de que toda acción puede describirse como una **estructura relacional** en que se interconectan determinados componentes según diferentes niveles y bajo condiciones particulares.

INFORMACIÓN BÁSICA

A) COMPONENTES Y RELACIONES ELEMENTALES DE LA ACCIÓN

³ Esto puede evidenciarse mediante una comparación de las distintas teorías de acción existentes, examinando la medida de abarque de cada una de ellas con respecto a los hechos. Por supuesto, el campo o tipo de hechos que se elija podría hacer variar, tal vez, los resultados de esa evaluación teórica. Pero, al menos si el campo de hechos está constituido por fenómenos del discurso relacionados con la investigación social, la versión que aquí se propone resulta más abarcante que las demás, aunque siempre es posible que en otros campos de hechos diferentes (como podría ser el campo organizacional, por ejemplo) resulte más productiva alguna otra versión de la acción. En realidad haría falta un estudio evaluativo detallado para estar seguros de esto último.

⁴En sus conceptos centrales, esta versión de la Teoría de la Acción corresponde a la expuesta en Padrón (1992).

Considerando la acción humana como una estructura, podemos aislar los siguientes componentes, vinculados por especiales relaciones: una Situación Inicial (S_0), una Situación Final Deseada (S_n'), una Secuencia de Situaciones Intermedias (S_1, S_2, \dots, S_{n-1}) y una Situación Final Obtenida (S_n). Veamos en detalle en qué consiste cada uno de estos componente.

Una Situación Inicial (S_0)

Toda acción comienza en un cierto estado de cosas que el actor (o los actores) considera deficitario, con el cual no se siente conforme o que supone que puede ser mejorado. El punto de partida para la acción es, entonces, el examen o la evaluación de ese estado de cosas junto a la conclusión de que conviene transformarlo. Pero, a su vez, ese estado de cosas está envuelto en un cierto marco social y espacio-temporal que ofrece ciertas categorías de evaluación y que define ciertas condiciones de interpretación del estado de cosas en referencia. Por ejemplo, la acción de "comprar" parte de un estado de cosas en que se carece de un bien material, junto a la evaluación según la cual tal carencia es inconveniente. Pero esa evaluación se soporta en una cierta red de circunstancias, es decir, en un cierto marco socio-espacio-temporal definido por un mercado, por un sistema en que existen vendedores, mercancías, compradores y condiciones de compra/venta. Allí, en ese marco situacional, se ubican las acciones particulares de 'comprar' y es por relación con dicho marco como cada actor enjuicia o examina cada uno de los estados de cosas iniciales, generadores de esas acciones particulares.

Pero no es sólo ese marco situacional el que brinda los parámetros para interpretar cada uno de los estados iniciales particulares. Junto a él, está también aquel conjunto de conocimientos, valores y normas atribuibles a los actores y que de algún modo definen una cierta 'personalidad' de acción. Es lo que algunos (Van Dijk, 1977, por ejemplo) han llamado "conjunto epistémico", o sea, una cierta configuración cognitivo-actitudinal que traduce ciertas relaciones entre

el individuo y la cultura a la cual éste está adscrito. Junto al marco situacional (social y espacio-temporal, antes mencionado), este conjunto epistémico o esta configuración cognitivo-actitudinal también ofrece determinados parámetros para evaluar el particular estado de cosas y para decidir hasta qué punto resulta deficitario o satisfactorio. Volviendo al mismo ejemplo anterior de la acción de 'comprar', no es sólo la existencia de un mercado y de un sistema de compra/venta (marco situacional) lo que permite decidir que la carencia de un determinado bien resulta inconveniente (o que ese estado de cosas es deficitario). Es también el hecho de 'crear' que ese bien es útil o que puede resolver ciertos problemas, por ejemplo, y es también el hecho de 'saber' cómo funciona o a qué se aplica esa mercancía... y es también el hecho de que algunas normas sociales o individuales aconsejan el uso de esa mercancía... y es también el hecho de 'valorar' como positiva la posesión de ese tipo de bienes, etc. Así pues, toda esta conexión complementaria definida por el conjunto epistémico y por el marco situacional es lo que permite a todo actor identificar e interpretar cada uno de los diferentes estados de cosas que le toca vivir, considerándolos o no deficitarios y convirtiendo así a muchos de ellos en estados generadores de acción.

Todo lo anteriormente descrito constituye la Situación Inicial (S_0) de una acción. Los subcomponentes básicos que integran una Situación Inicial son, en síntesis, los siguientes: un estado de cosas, un(os) actor(es), un marco situacional, un conjunto epistémico y unas sub-relaciones de interpretación y evaluación.

Una Situación Final Deseada (S_n')

Al lado de una S_0 que funge como punto de partida, toda acción se orienta hacia el logro de una Situación Final Deseada, es decir, de un nuevo o diferente estado de cosas adecuado a un determinado marco situacional y al conjunto epistémico preexistente. Mientras la S_0 tiene existencia efectiva, la Situación Final Deseada (S_n') es, en principio, ideal, pero en todo caso resulta de una proyección que va desde las

necesidades definidas en S_0 hasta un cierto conjunto de posibilidades u oportunidades donde el actor selecciona aquélla que, estando más a su alcance, mejor satisfaga las necesidades planteadas. Esta selección puede ser más o menos acertada, según se calculen las distancias de logro y la capacidad o potencia de las opciones elegidas (la utopía, por ejemplo, suele radicar en un buen cálculo de potencias o capacidades y en un mal cálculo de las distancias de logro). Pero, antes de estos cálculos o previsiones, el acierto de la elección depende estrechamente de que el actor disponga de una visión completa de las posibilidades u opciones.

Todo lo anterior implica los siguientes subcomponentes en una S_n' : un estado de cosas ideal, un(os) actor(es), un marco situacional, un conjunto epistémico, un conjunto paradigmático de posibilidades u opciones (o sea, un conjunto de posibles estados de cosas) y unas sub-relaciones de selección, las cuales a su vez se estructuran sobre la base de una visión completa de las opciones y de un acertado cálculo tanto de las distancias de logro como de las capacidades que tiene cada opción con respecto a las necesidades de S_0 .

Está de más decir que las S_n' equivalen a objetivos y que pueden ser expresadas en términos de metas. Por ahora, el concepto de S_n' es útil para una definición de 'Objetivo', tal que evite las típicas confusiones entre 'Objetivo' y 'Actividad' (o acción subordinada).

Con lo dicho hasta aquí se evidencia una importante sub-estructura de acción, definida por el par $\langle S_0, S_n' \rangle$ y por las relaciones entre sus miembros. En efecto, toda acción se basa en la formulación o previsión de una situación ideal que compense las deficiencias de una situación inicial por referencia a un actor, a un conjunto de opciones, a un marco situacional y a un conjunto epistémico, siempre dentro de un cuadro de relaciones de selección y adecuación.

Una secuencia de situaciones intermedias ($\langle S_1, S_2, \dots, S_{n-1} \rangle$)

No basta estipular una Situación Inicial y una Situación Final Deseada para obtener una descripción de la acción.

Hace falta un elemento adicional que permita diferenciar las acciones efectivas del "soñar despierto" y ese elemento adicional es, precisamente, una secuencia de situaciones intermedias entre S_0 y S_n' , o sea, una secuencia de operaciones orientadas a ir progresivamente transformando la Situación Inicial en la Situación Final Deseada.

Un primer detalle respecto a esta secuencia de situaciones intermedias es que ella va acompañada de medios y recursos de acción y que, por tanto, está asociada a estrategias, tiempos y costos, entre otras cosas. En principio, cada una de estas situaciones equivale estrictamente a acciones menores, pero se estructuran según ciertos esquemas de selección y ordenamiento, lo cual constituye las 'estrategias' de acción, y se vinculan con modos y medios de operación ("técnicas" e "instrumentos") y fluyen dentro de una cierta línea de tiempo segmentable en fases o períodos, todo lo cual se traduce en "inversión" o "costos" de acción.

De lo anterior se infiere que hay por lo menos dos condiciones importantes que regulan la acción en el nivel de este componente de situaciones intermedias. La primera es la "eficacia", según la cual se busca que cada una de estas acciones menores sea pertinente y relevante con respecto a S_n' , y la segunda es la "eficiencia", según la cual se busca el mayor rendimiento con la mínima inversión de esfuerzos. Estas dos condiciones hacen que, en principio, toda secuencia de situaciones intermedias sea comparable ("conmensurable") con otra dentro de un mismo planteamiento S_0 - S_n' . Es decir, igual que las Situaciones Finales Deseadas (S_n'), también esta secuencia intermedia resulta de una selección entre un conjunto de posibilidades (aún cuando después se compruebe que dicho conjunto es unitario, o sea, que no había otras opciones), de modo que siempre será posible decidir si una secuencia es más eficaz y eficiente que otra e, incluso, decidir si es la única opción posible. Todo esto se comprueba en las acciones cotidianas, cuando la gente, frente a un planteamiento S_0 - S_n' , se plantea aquella pregunta "*¿...y cómo hacemos?*" o cuando, luego de un examen de posibilidades, al-

guien dice: "No me queda otra opción" o "¿qué más podía hacer?", etc.

Otro detalle importante es que esta secuencia intermedia puede estar o no "bien definida", en el sentido de que su estructuración puede ser tal que siempre conduzca, indefectiblemente y con certeza, a una misma situación final o, en otras palabras, que su ejecución pueda ser confiada plenamente a una máquina. En este caso tenemos los *algoritmos*, comúnmente representables por diagramas de flujo y pseudocódigos. En otros casos, en la medida en que no siempre la secuencia intermedia lleve a un mismo resultado o no siempre pueda ser ejecutada por una máquina, tenemos los "heurísticos". Este detalle resulta de interés porque se asocia a uno de los niveles de la acción (ver más adelante), aquél que distingue entre acciones 'difusas' y 'precisas'.

Un tercer detalle de importancia es que esta secuencia intermedia es *recursiva*, en el sentido de que toda acción menor o toda situación intermedia puede ser concebida ella misma como una acción específica y puede, por tanto, repetir todo el esquema estructural de la acción general. A la inversa, cada acción que analicemos puede ser ubicada como situación intermedia de alguna acción más general. Esto significa que la acción humana está envuelta en "redes", que siempre es relativa a un cierto sistema de acción y que, en fin, no son posibles las acciones absolutas ni aisladas. Veámoslo con un ejemplo, el mismo de antes, con la acción particular de "comprar": supongamos que S_0 consiste resumidamente en la carencia de un vehículo y que S_n consiste, también sintéticamente, en la posesión de un vehículo. Supongamos que, en la secuencia intermedia, S_1 sea obtener el dinero requerido. Salta a la vista entonces que S_1 a su vez puede traducirse en un par específico $\langle sub-S_0, Sub-S_n' \rangle$, tal como $\langle carecer del dinero, disponer del dinero \rangle$. Y también salta a la vista que entre "carecer del dinero" y "disponer del dinero" cabe toda una subsecuencia de situaciones intermedias, tales como "ubicar una fuente de crédito", "reunir garantías de pago", etc. Podríamos seguir hacia niveles más

específicos, convirtiendo ahora alguna de esas acciones menores en un par $\langle sub-sub-S_0, sub-sub-S_n' \rangle$ y así sucesivamente. Pero, además, la misma acción de "comprar" puede también considerarse no como una acción principal sino como situación intermedia dentro de una acción más general. Es posible, por ejemplo, que el par " \langle carecer de un vehículo, disponer de un vehículo \rangle " sea una acción menor con respecto a un par $\langle supra-S_0, supra-S_n' \rangle$, tal como \langle quedarse en casa en vacaciones, salir de paseo en vacaciones \rangle , por ejemplo. Esta recursividad indefinida de la acción resulta importante no sólo porque alude al concepto de redes o "sistemas de acción" (Parsons y Shils, 1961), sino también porque conduce a la idea de 'redes integradas por marcos situacionales y conjuntos epistémicos', idea que permite imaginar la posibilidad de describir con cierto rigor sociedades y culturas enteras, desde sus niveles más socializados o institucionalizados hasta sus niveles más individualizados y privados, siempre partiendo de una teoría de la acción que considere el carácter recursivo de ésta.

Una Situación Final Obtenida (S_n)

Las acciones son evaluables (susceptibles de ser calificadas como más o menos exitosas o más o menos fallidas) por el hecho de que tienen siempre unos resultados y porque éstos son comparables con la Situación Final Deseada u objetivo. Tales resultados constituyen justamente la Situación Final Obtenida (S_n), aquello que, relativamente a la situación inicial y al punto de la red pragmática en que estemos ubicados, consideramos el producto terminal de una acción. Nótese en este sentido que, de acuerdo al concepto de *recursividad* de la acción, las S_n son siempre relativas al nivel de la red pragmática en que esté planteado el análisis. Así, p. ej., para el caso de \langle carecer de un vehículo, poseer un vehículo \rangle la situación final obtenida es el hecho de que efectivamente podamos contar con un vehículo propio, pero si dividimos ese esquema de acción en niveles más específicos convirtiendo alguna de sus situaciones intermedias en un subesquema de acción (como, por ejemplo, \langle carecer del dinero, disponer

del dinero>), entonces la situación final obtenida será más específica y estará ahora referida a ese mismo subesquema (*tener el dinero equivalente al valor del vehículo*). Precisamente, esto es lo que permite ir evaluando las acciones “sobre la marcha” (lo que en el terreno instruccional llaman “evaluación formativa” y en el terreno organizacional, “evaluación progresiva”), sin tener que esperar hasta el final en todos los casos. Es decir, la Situación Final Obtenida puede preverse si segmentamos un esquema general de acción en esquemas específicos partiendo de cada una de sus Situaciones Intermedias. Para ello es necesario entender que, mientras la Situación Final Deseada (S_n') es de carácter ideal, en cambio la Situación Final Obtenida (S_n) es siempre de carácter real y equivale a lo que efectivamente se obtuvo al final de un esquema de acción. Si ésta es exactamente lo mismo o aún mejor que lo que esperábamos (o sea: si S_n es igual o mayor que S_n'), podemos decir que la acción, en el esquema de análisis en que está planteada, fue exitosa. Si, por el contrario, es menos de lo que esperábamos (si $S_n < S_n'$), la acción habrá sido fallida, siempre por relación con ese mismo esquema.

Los subcomponentes de una S_n son exactamente los mismos que en su correspondiente S_0 : un estado de cosas, un(os) actor(es), un marco situacional, un conjunto epistémico y unas sub-relaciones de interpretación y evaluación. Sólo que, dependiendo del éxito o fracaso, la S_n puede variar en el *estado de cosas* y, en general, aún en los casos de fracaso, el *conjunto epistémico* (conocimientos, valores, etc.) tiende a resultar modificado en alguna medida (por eso se dice que las acciones realimentan los conocimientos del actor, de donde se deducen las relaciones entre acción y aprendizaje).

Hasta aquí los componentes básicos y estables de la acción, concebida como una estructura relacional. Veamos ahora por qué y de qué modo esa misma estructura es susceptible de variaciones o presenta distintas apariencias a diferentes niveles.

B) NIVELES DE LA ACCIÓN

La estructura que acabamos de ver resulta modulada bajo diversas apariencias que pueden ser sistematizadas según *niveles* de análisis⁵, los cuales son deducibles de los conceptos antes expuestos (actor, red pragmática, recursividad, etc.). Los más importantes son los siguientes.

El Nivel de Socialización

Unas acciones son más socializadas que otras, en el sentido de que constituyen prácticas macrogrupales, colectivas e institucionalizadas. Lo opuesto son las acciones individualizadas, que corresponden al plano diferencial de la vida de cada persona en la esfera de su desenvolvimiento privado. La diferencia está en que, para el primer caso, el actor es un cuerpo o conglomerado social (cuando decimos, por ejemplo, la “clase política” o los “educadores” o los “militares”, etc.), lo cual equivale a acciones institucionales o instituidas⁶, mientras que para el segundo caso el actor es un individuo o grupo circunstancial de individuos, lo cual equivale a acciones de responsabilidad personal (de hecho, las leyes distinguen entre personas “jurídica” y “natural” y, por otra parte, nos es muy familiar la distinción entre responsabilidad del organismo y responsabilidad del individuo, especialmente en ciertos casos de actuación policial, militar y religiosa). No entraremos en detalles acerca de las diferencias en este nivel de variación de la acción (lo cual correspondería a teorías específicas de la acción), pero quedará claro que la estructura relacional expuesta en 1 queda modulada por este nivel teóri-

⁵ Formalmente hablando, estos niveles podrían entenderse como funciones que se aplican a la estructura de acción antes expuesta, para obtener ciertos valores (variaciones), siempre bajo el esquema $\varphi(A) = A_x, A_y, \dots$, donde φ es la función (aquí llamada “nivel”), A es la estructura básica de la acción y A_x, A_y, \dots son los distintos valores (variaciones de acción) generados por la función φ . Así por ejemplo, la función *Socialización* (φ), aplicada a la estructura básica de la Acción (A), genera dos variaciones: acciones *socializadas* (A_x) y acciones *individualizadas* (A_y), como veremos luego.

⁶ En el sentido de Durkheim (1978), quien hace énfasis en el espíritu de grupo, de carácter no personal y no subjetivo, que posee fuerza directriz sobre los elementos individuales que integran la sociedad.

co, cuyo estudio permitiría explicar las dos variaciones descritas, así como sus puntos intermedios.

El nivel de Sistematización

Unas acciones son más sistematizadas que otras, en el sentido de que su esquema de formulación es más estable, constante, previsto, probado y organizado. Se trata de *rutinas* de acción que van perfeccionándose con el tiempo y la repetición, hasta el punto de que todos los componentes de la estructura relacional ($\langle S_0, S_n \rangle$, $\langle S_1, S_2, \dots, S_{n-1} \rangle$, S_n) son **precisos** o “bien-definidos”, en contraposición con las acciones menos sistematizadas, donde esos mismos componentes son **difusos**, imprevistos, contingentes y casuísticamente organizados. La acción sistematizada (o sistemática) no implica necesariamente, en el nivel anterior, una estructura socializada, ya que tanto las acciones socializadas como las individualizadas pueden, indiferentemente, ser sistemáticas o asistemáticas. Por ejemplo, rasurarse o vestirse es una acción individualizada, pero puede llegar a ser altamente sistematizada; y, a la inversa, educar o legislar, que son acciones altamente socializadas, suelen ser notablemente asistemáticas. Pero no hay duda de que el éxito de la acción organizacional (que es un tipo de acción socializada) radica en su grado de sistematización (de donde han surgido las nociones de planificación, control, etc.)⁷.

El nivel de Progresión

Unas acciones son relativamente únicas y aisladas (algunas veces irrepetibles), mientras que otras forman parte de un trayecto iterativo creciente. Las primeras responden, en

⁷ El concepto de *Planificación* está íntimamente asociado al de *Sistematización* y sirve para llamar la atención sobre la diferencia entre las fases de diseño y de ejecución de una acción, que a veces se confunden (como en el caso de los “proyectos de tesis”, que pertenecen a la fase de diseño y en los cuales a menudo se le exigen al estudiante aspectos que pertenecen a la fase de ejecución). En una planificación la acción es desarrollada en todo detalle, pero siempre a modo de acción ideal, a nivel de imaginación o previsión. Una adecuada planificación incide, naturalmente, en un mayor grado de sistematización.

sí mismas, a un esquema autónomo, cerrado, mientras que cada una de las segundas cumple el papel de elemento de una secuencia intermedia de acción, ya que forma parte de una cadena de repeticiones conducentes a un mismo efecto global. Comprar un apartamento, por ejemplo, pertenece al primer tipo, mientras que tocar el piano, al segundo⁸. Las acciones progresivas no deben confundirse con las acciones consuetudinarias o simplemente iterativas (como bañarse, por ejemplo, que no conduce, en secuencia, a un efecto terminal). Se requiere además un trayecto de logros graduales, crecientes, conducentes unos tras otros a una S_n global.

El nivel de Declaración/Ejecución

Las estructuras de acción pueden ser expresadas por sus propios actores, es decir, todo actor está en capacidad de dar a conocer las condiciones de la Situación Inicial, la naturaleza de la Situación Final Deseada, etc. Por otra parte, aún cuando no sean comunicadas, esas estructuras de acción pueden estar a la vista de otros actores y/o de terceras personas. Esto quiere decir que la acción tiene un perfil observable (y, muchas veces, un perfil público, como es el caso de las acciones socializadas). Pero, dado que el ser humano tiene la capacidad de mentir, ocultar y tergiversar (más adelante precisaremos esto), ese perfil observable debe más bien concebirse como una estructura de apariencia, declarada o **superficial**, lo cual remite necesariamente, entonces, a una estructura de realidad, ejecutada o **profunda**. Hasta aquí, tenemos un nivel de variación de la acción de acuerdo a la diferencia entre lo declarado y lo ejecutado.

El Nivel de Valencia

Ahora bien, sobre la base del mismo nivel que acabamos de ver, tenemos otro que explica una nueva variación:

⁸ Una señora a quien le preguntaron si tocaba piano respondió: “no sé, nunca he hecho la prueba”. Lo que la señora ignoraba, realmente, es que tocar el piano es una acción progresiva o iterativa creciente. Su respuesta habría sido correcta si le hubieran preguntado, por ejemplo, por las ventajas de ‘contraer matrimonio’, que corresponde al otro tipo de acción dentro de ese mismo nivel de variación.

unas acciones mantienen estricta equivalencia, consistencia o identidad entre su estructura superficial (aparente o declarada) y su estructura profunda (real o ejecutada): lo que se ve corresponde a lo que es, por lo cual tienen carácter de **monovalentes**. Otras, en cambio, tras el perfil observable de la acción ocultan estructuras inconsistentes o divergentes con respecto a las estructuras declaradas y, por su carácter de **bivalentes**, implican cuando menos dos acciones: la *encubridora*, que desde otro punto de vista funciona dentro de la Secuencia de Situaciones Intermedias, y la *encubierta*, que funciona dentro de la Situación Final Deseada⁹. Esta variación es independiente del grado de conciencia que puedan tener los actores sobre la monovalencia o bivalencia de su acción, lo que significa que se aplica al caso de todas las simulaciones, tanto deliberadas (la evasión de impuestos disfrazada de filantropía, la ideología, etc.) como no deliberadas (el amor disfrazado de odio, ciertas contradicciones organizacionales, etc.).

El nivel de Relaciones entre Acciones

Examinando ahora las relaciones entre acciones distintas, podemos deducir toda una serie de variaciones, especialmente si aplicamos el cálculo de relaciones de la lógica formal sobre la base de diversos criterios (tiempo, lugar, etc.; acciones inversas, simétricas, complementarias, etc.). Sin entrar en detalles, conviene resaltar algunas relaciones básicas.

En primer lugar, existen acciones en cadena, por obra de una relación de implicación y a manera de antecedente-

⁹ Esto permite ahora precisar lo dicho arriba: que “el ser humano tiene la capacidad de mentir, ocultar y tergiversar”. Técnicamente, y apartando las consideraciones éticas, la Teoría de la Acción prescribe que toda transformación de S_0 en S_n requiere de $\langle S_1, S_2, \dots, S_{n-1} \rangle$, es decir, de acciones menores que conduzcan a la situación deseada. Y, dado que cosas como “mentir”, “ocultar” y “tergiversar” son también acciones, entonces éstas pueden ser incluidas en una Secuencia de Situaciones Intermedias formalmente adecuada a un cierto logro. De allí se deduce que las acciones bivalentes implican una doble acción.

consecuente o causa-efecto ($a \rightarrow b \rightarrow c \dots, \rightarrow z$). Es la típica relación en la que se sustenta el diseño de una Secuencia de Situaciones Intermedias con respecto a una Situación Final Deseada.

En segundo lugar, existen acciones que forman parte de otras por obra de unas relaciones de inclusión y entañamiento. Ejemplos típicos: según una de las teorías conductistas de la instrucción, “conocer” está incluido en “comprender” y éste en “aplicar” y éste en “analizar”, etc. Y, según algunos lemas publicitarios, “querer” está entañado en “cuidar”, “hacer patria” está entañado en “hacer deporte”, etc. Aparte de la validez de las proposiciones de estos ejemplos, el análisis de las relaciones de inclusión y entañamiento son fundamentales para quienes diseñan objetivos y estrategias de acción.

En tercer lugar, existen acciones que son compatibles o incompatibles con otras, gracias a unas relaciones de conjunción y disyunción, respectivamente. Dos o más acciones que, bajo algún criterio, puedan ser puestas en conjunción son compatibles entre sí, como “Las secretarias escriben” y “Los gerentes toman decisiones”. En cambio, dos o más acciones que, bajo algún criterio, no admitan ser puestas en conjunción sino en disyunción, son mutuamente incompatibles, como “beber” y “manejar” bajo los criterios de simultaneidad y salud. Yendo a aspectos menos formales, esta relación de compatibilidad/incompatibilidad entre acciones es la que explica los conflictos, los consensos y las negociaciones. Dos actores ubicados en Situaciones Iniciales paralelas pueden tener iguales o diferentes intereses, lo que implica que elaborarán también iguales o diferentes diseños de acción (Situaciones Deseadas y Situaciones Intermedias). Tenderá a haber consenso entre ellos si sus diseños coinciden o, aunque no coincidan, si pueden ser puestas en conjunción. Pero tenderá a haber conflicto si sus diseños de acción son excluyentes entre sí, es decir, si el éxito de la acción de ‘a’ impide el éxito de la acción de ‘b’ (“atenta contra mis intereses” es una expresión reveladora de las relaciones de incompatibilidad).

Luego, una vez planteada una relación de incompatibilidad entre acciones (una vez planteado un conflicto), puede ocurrir que uno de los actores abandone su diseño de acción a favor del otro (como es el caso de las derrotas, las renunciaciones, las rendiciones, etc.) o que ambos cedan en alguna medida modificando sus diseños en función de las modificaciones del otro, que es precisamente el caso de las negociaciones.

El estudio teórico de los niveles de variación de las acciones, en especial las relaciones entre ellas, resulta sumamente importante para interpretar casos particulares en un acercamiento al plano de los hechos (para un ejemplo de aplicación de esta teoría véase más adelante, en la introducción a la Sección 2). Aunque en esta exposición se han pasado por alto numerosos aspectos, el esquema presentado permite ser extendido mediante deducciones adicionales. Por ahora, han quedado teóricamente sustentadas ciertas nociones empíricas que otras versiones no consideran: éxito, fracaso, eficacia, eficiencia, redes de acción, bivalencia de acciones, conflicto, consenso, negociación, etc.

LECTURA COMPLEMENTARIA

Considerando que la Teoría de la Acción expuesta en la Información Básica corresponde a un cierto enfoque epistemológico (racionalismo y filosofía analítica) y con el objeto de no dejar fuera las versiones producidas según otros enfoques, las transcripciones que siguen pretenden dar cabida a otros puntos de vista. Para el caso de las versiones de la Teoría de la Acción producidas en el seno de la tradición empirista-inductiva, se ofrece una lectura (Corredoyra, 1989) que resume bastante bien esos aportes y que además remite a una bibliografía. Para el caso de la perspectiva fenomenológica la selección es mucho más difícil, por el hecho de que no existe un texto que sintetice una versión teórica de la acción y, ante la imposibilidad de presentar textos completos (extensos), hemos optado por seleccionar algunos fragmentos significativos de Habermas (1987).

TEXTO 1

CORREDOYRA, Julio (1989): "Ciencia Social", en Di Tella, T. (Coord.): Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas. Buenos Aires: Puntosur. 14-15

ACCIÓN SOCIAL: La Teoría de la acción social, que toma como unidad de análisis la "acción social significativa", puede definirse como una rama del *behaviorismo social*. Según su principal exponente, Max Weber, la *SOCIOLOGÍA* es una ciencia que procura la comprensión e interpretación de la acción social para, desde ella, conseguir una explicación causal tanto del curso de la propia acción social como de sus efectos.

La acción es *social* cuando el individuo tiene en cuenta el comportamiento de otro u otros y orienta su propia acción en virtud del significado subjetivo que le asigna. A la Sociología le interesa la acción en tanto posea significados, que son los que le asignan estrictamente los actores en cada situación, aunque el significado es sólo parte de los componentes causales intervinientes en la acción. Según Weber, "entender" un cierto fenómeno social implica establecer relaciones significativas entre motivos y actos, entre medios y fines. Para ello se vale del método comparativo y de los "tipos ideales". Estos son construcciones subjetivas del investigador creadas mediante abstracciones, adecuaciones, acentuaciones de ciertos rasgos y eliminación de otros, y que sirven como herramientas complementarias del método comparativo para la comprensión y eventual predicción de un fenómeno social determinado. Valiéndose de la Sociología comparativa, es posible distinguir los factores mecánicos e instintivos en la acción de un individuo, y por otro lado los significados concretos; para Weber la acción social se torna objeto de estudio de la Sociología siempre y cuando esté orientada subjetivamente; por la referencia a otros u otros. Esta acción puede ser: *racional con arreglo a fines* (ante una pluralidad de medios y fines, el individuo opta por los medios en función de su eficacia); *racional con arreglo a valores* (los fines están prefijados y los medios son los más aptos para su consecución), *afectiva* (los medios y fines están determinados por factores emocionales) y *tradicional* (cuando hábitos y costumbres son los mentores de fines y medios). Una vez elaborada esta tipología de la acción, Weber introduce el concepto de *relación social*, con el cual se establece el punto de nexo entre la acción social individual y los grupos e instituciones sociales. Este concepto de relación social caracteriza la conducta de una pluralidad de individuos, los cuales individualmente tienen en cuenta en la acción al resto de sus miembros; la propuesta weberiana puede considerarse así como una sociología de la acción que la excede y

entra en el terreno de un cuerpo teórico sobre las formas de *interacción* (o sea la relación entre las acciones de un individuo y las de otro u otros) y las formas institucionales y estructurales de la sociedad. Este pasaje de la acción a la estructura social tiene un nexo, el concepto de "orden legítimo" que, fundamentado en una creencia subjetiva, sirve de unión entre las motivaciones de los actores y las formas que presenta la vida social.

Entre los continuadores de Weber se encuentra Karl Mannheim (1893-1947), quien desarrolló especialmente una parte de la teoría de la acción social: la Sociología del conocimiento. Al igual que Weber, Mannheim concibe la SOCIEDAD como una "red de actos individuales significativos", en relación con la estructuración y funcionamiento de acciones interindividuales, rescatando además de la tradición marxista la idea de que el conocimiento del hombre y su acción están basados en la clase social a la que pertenece y mediatizados por ella.

Florian Znaniecki (1882-1958), especialmente en sus primeros aportes teóricos al behaviorismo social, incorpora la idea de los "valores" como objeto de significación en la acción social, así como el reconocimiento de las acciones sociales como unidades de análisis del gran entramado interindividual de la sociedad.

Con Talcott Parsons (principal artífice de la introducción de la obra de Weber en los EE.UU.) aparece la noción del carácter de racionalidad intrínseca que la propia acción posee. En *La estructura de la acción social* explicita esta idea, adjudicando "fines, medios y condiciones" a la acción social; señala que de los aportes de Emile Durkheim, Alfred Marchall, Vilfredo Pareto y Max Weber es posible extraer los elementos constitutivos de una teoría de la acción, con aspectos novedosos, que acreditan la capacidad humana de la propia elección de su acción, la que asume así una perspectiva volitiva. Esta idea de acción que se enmarca en una teoría voluntarista de la acción, de carácter unitario, tiempo después se va a transformar en Parsons en una concepción de la acción como SISTEMA. En efecto, en una segunda época de la producción parsoniana (especialmente en *El sistema social* y su formulación teórica funcionalista) se considera el sistema social como un conjunto de personas en interacción "motivadas según una tendencia a la optimización de la satisfacción, y cuya relación con sus situaciones, incluyendo las de unas con otras, es definida y mediada según un sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos"; por lo tanto, el sistema social es uno de los tres aspectos (junto con el sistema de la personalidad y el sistema cultural) en que se estructura la acción social.

Finalmente, en C. Wright Mills se encuentra una continuación de la propuesta de Weber, considerando su aporte a la teoría de la acción social; en su trabajo sobre los "white collar" analiza su

vinculación con el resto de la estructura social, así como el papel que las clases cumplen en la determinación de su acción social, enmarcados en un sistema a su vez sobredeterminado por el contexto (especialmente la INDUSTRIALIZACIÓN, la sociedad anónima y la BUROCRACIA), factores todos éstos condicionantes y mediadores de la acción social.

TEXTO 2

HABERMAS, Jürgen (1987): Teoría de la Acción Comunicativa. Madrid: Taurus. Vol. II. Pp. 170-181

Al analizar en la introducción los presupuestos ontológicos de la acción teleológica, de la acción regulada por normas y de la acción dramática, distinguí tres distintas relaciones actor-mundo, que el sujeto puede entablar con algo en un mundo: el sujeto puede relacionarse con algo que tiene lugar o puede ser producido en el mundo objetivo; con algo que es reconocido como debido en un mundo social compartido por todos los miembros de un colectivo; o con algo que los otros actores atribuyen al mundo subjetivo del hablante, al que éste tiene un acceso privilegiado. Esas relaciones actor-mundo vuelven a aparecer en los tipos puros de acción orientada al entendimiento. Analizando los modos de empleo del lenguaje puede aclararse qué significa que un hablante, al ejecutar uno de los actos de habla estándar, entable una relación pragmática

- con algo en el mundo objetivo (como totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos); o
- con algo en el mundo social (como totalidad de las relaciones interpersonales legítimamente reguladas); o
- con algo en el mundo subjetivo (como totalidad de las propias vivencias a las que cada cual tiene un acceso privilegiado y que el hablante puede manifestar verazmente ante un público), relación en la que los referentes del acto de habla aparecen al hablante como algo objetivo, como algo normativo o como algo subjetivo.

Cuando introduje el concepto de acción comunicativa indiqué que los tipos puros de acción orientada al entendimiento representan solamente casos límites. En realidad las manifestaciones comunicativas están insertas a un mismo tiempo en diversas relaciones con el mundo. La acción comunicativa se basa en un proceso cooperativo de interpretación en que los participantes se refieren simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo aun cuando en su manifestación sólo subrayen temáticamente uno de estos tres componentes. Hablantes y oyentes emplean el sistema de referencia que constituyen los tres mundos como marco de interpretación dentro del cual elaboran las

definiciones comunes de su situación de acción. No hacen referencia sin más a algo en un mundo, sino que relativizan su manifestación contando con la posibilidad de que su validez quede puesta en tela de juicio por otro actor. Entendimiento (Verständigung) significa la "obtención de un acuerdo" (Einigung) entre los participantes en la comunicación acerca de la validez de una emisión; acuerdo (Einverständnis), el reconocimiento intersubjetivo de la pretensión de validez que el hablante vincula a ella. Aun cuando una manifestación sólo pertenezca unívocamente a un modo de comunicación y sólo tematice con claridad la pretensión de validez correspondiente a ese modo, los modos comunicativos y sus correspondientes pretensiones de validez forman entre sí una urdimbre de remisiones que no sufre quebranto por esa tematización. Así en la acción comunicativa rige la regla de que un oyente que asiente a la pretensión de validez que en concreto se tematiza, reconoce también las otras pretensiones de validez que sólo se plantean implícitamente; y si no es así, es menester que explique su sentimiento. Un consenso no puede producirse cuando, por ejemplo, un oyente acepta la verdad de una afirmación, pero pone simultáneamente en duda la veracidad del hablante o la adecuación normativa de su emisión; y lo mismo vale para el caso que, por ejemplo, un oyente acepta la validez normativa de un mandato, pero pone en duda la seriedad del deseo que en ese mandato se expresa o las presuposiciones de existencia anejas a la acción que se le ordena (y con ello la ejecutabilidad del mandato).

Este ejemplo de un mandato que el destinatario considera no cumplible nos trae a la memoria que los participantes en la interacción hacen siempre sus emisiones en una situación, de que, en la medida en que actúen orientados al entendimiento es menester que tengan una definición común. El albañil veterano que manda a un colega más joven, recién contratado, buscar cerveza y le pide que se dé prisa y esté de vuelta en un par de minutos, parte de que los implicados, aquí el destinatario y los que le escuchan, tienen clara la situación: la proximidad de la hora del almuerzo es el tema; el ir a buscar la bebida, fin relacionado con ese tema; uno de los colegas más viejos concibe el plan de mandar por bebida al "nuevo" que, dado su status, difícilmente puede sustraerse a esa exigencia. La jerarquía informal del grupo de trabajadores ocupados en la obra es marco normativo en que uno puede exigir a otro que haga algo. La situación de acción viene definida por la pausa para el almuerzo en lo que toca al tiempo y por la distancia entre la obra y el puesto de bebidas más próximo en lo que se refiere al espacio. Pero si ocurre que al puesto de bebidas más próximo no se puede llegar en un par de minutos, es decir, que el plan que ha concebido uno de los trabajadores veteranos, a lo menos dada esa condición, sólo se puede poner en práctica contando con un coche (u otro vehículo), el inter-

pelado tal vez responda: "Pero si yo no tengo coche." El trasfondo de una emisión comunicativa lo constituyen, pues, definiciones de la situación que han de solaparse suficientemente para cubrir la necesidad actual de entendimiento. Si esta comunidad no puede ser presupuesta, los actores tienen que intentar llegar a una definición común de la situación recurriendo para ello a medios de acción estratégica empleados con finalidad comunicativa, o, lo que en la práctica comunicativa cotidiana sólo acontece casi siempre en forma de "faenas de reparación", negociar directamente. Pero aun en los casos en que esto no sea necesario, cada nueva emisión constituye un test: la definición de la situación de acción que implícitamente propone el hablante, o queda confirmada, o es modificada, o queda parcialmente en suspenso, o es puesta decididamente en cuestión. Este incesante proceso de definiciones y redefiniciones implica una atribución de contenidos a los distintos mundos -según lo que en cada caso concreto se repete perteneciente al mundo objetivo como componente en cuya interpretación se coincide, al mundo subjetivo como componente normativo intersubjetivamente reconocido, o al mundo subjetivo como componente privado al que cada cual tiene un acceso privilegiado-. Simultáneamente, los actores se deslindan frente a esos tres mundos. Con cada definición común de la situación los actores determinan cómo discurren los límites entre la naturaleza externa, la sociedad y la naturaleza interna, a la vez que renuevan el deslinde entre ellos mismos como intérpretes, por un lado, y el mundo externo y el propio interno, por otro.

Así, por ejemplo, el colega más veterano, cuando oye la respuesta del "nuevo", se da cuenta de que tiene que revisar su supuesto implícito de que el quiosco más próximo está abierto los lunes. Cosa distinta es la que ocurre si el colega interpelado responde: "Yo hoy no tengo ganas de cerveza". De la reacción de perplejidad de los otros podrá colegir que "la cerveza para el almuerzo" es una norma que ha de observarse con independencia de que, subjetivamente, uno tenga o no ganas de beber cerveza. Quizá el nuevo tampoco entienda el contexto normativo en que el colega más veterano le da la orden y se atreva a preguntar que, entonces, a quién le toca ir por la cerveza al día siguiente. O no acierte con el tema por proceder de otra región y desconocer el ritmo local de trabajo, por ejemplo la costumbre de un segundo desayuno, y por eso replique: "¿Y por qué tengo yo que interrumpir ahora mi trabajo?" Podemos imaginarnos continuaciones del diálogo que indican que en cada caso concreto cada uno de los participantes modifica su definición inicial de la situación y la pone en concordancia con las definiciones que los otros participantes dan de ella. En los dos primeros casos tiene lugar una reagrupación de distintos elementos de la situación, un cambio de forma: el supuesto de que el quiosco

más próximo se encuentra abierto queda rebajado a una opinión subjetiva que resulta ser falsa; el, supuestamente, mero deseo de tomar cerveza en el almuerzo resulta ser una norma de comportamiento colectivamente reconocida. En los otros dos casos la interpretación de la situación es objeto de una ampliación en relación con elementos del mundo social: va por cerveza quien tiene el status más bajo, y a las nueve horas aquí se toma un segundo desayuno. A estas redefiniciones le subyacen las presuposiciones formales de comunidad o intersubjetividad (*Gemeinsamkeitsunterstellungen*) que son el mundo objetivo, el mundo social y un mundo subjetivo propio de cada cual. Con este sistema de referencia los participantes en la comunicación suponen que las definiciones de la situación que en cada caso constituyen el trasfondo de una emisión concreta rigen intersubjetivamente.

Ciertamente que las situaciones no quedan “definidas” en el sentido de un deslinde neto. Las situaciones poseen siempre un horizonte que se desplaza con el tema. Una situación es sólo un fragmento que los temas, los fines y los planes de acción realzan y articulan en cada caso dentro de los plexos o urdimbres de remisiones que constituyen el mundo de la vida, y esos plexos están dispuestos concéntricamente y se tornan cada vez más anónimos y difusos al aumentar la distancia espacio-temporal y la distancia social. Así, por ejemplo, en el caso de nuestra pequeña escena de albañiles, la finca en que se está construyendo y que está situada en una determinada calle; el punto en el tiempo que representa, supongamos, un determinado lunes poco antes de la pausa para el almuerzo; y el grupo de referencia que representan los colegas que trabajan en ese momento en la obra, constituyen el punto cero de un sistema de referencia espaciotemporal y social de un mundo que los participantes “abarcan en acto”. El entorno urbano de la finca, la región, el país, el continente, etc., constituye, por lo que hace al espacio, un “mundo accesible en potencia”; a lo cual corresponden por el lado de tiempo el discurrir del día, la propia historia personal, la época, etc., y por el lado social, los grupos de referencia que son la familia, la comunidad local, la nación, etc., hasta la “sociedad mundial”. Alfred Schutz describió una y otra vez con abundantes ejemplos esta articulación espacio - temporal y social del mundo de la vida cotidiana.

El tema constituido por la inminente pausa para el almuerzo y el plan de ir por cerveza, en relación con el cual se aborda el tema, delimitan una situación en el mundo de la vida de los directamente implicados. Esta situación de acción se presenta como un ámbito de necesidades actuales de entendimiento y de posibilidades actuales de acción: las expectativas que los colegas vinculan a la pausa para el almuerzo, el status de un colega más joven recién contratado, la distancia entre la obra y el puesto de bebidas más próximo, el

tener o el no tener coche, etc., figuran entre los componentes de la situación. El que aquí se esté construyendo una vivienda unifamiliar, el que el nuevo trabajador, un extranjero, no tenga seguridad social, el que otro colega tenga tres hijos y el que la obra esté sujeta a las regulaciones que rige en los municipios de Baviera son circunstancias que no son relevantes para la situación dada.

Pero los límites son fluidos. Esto queda de manifiesto en cuanto aparece el dueño de la casa en construcción con una caja de cervezas para mantener de buen humor a los trabajadores; en cuanto el trabajador extranjero, al aprestarse a ir a busca cerveza cae de la escalera; en cuanto surge el tema de la nueva regulación del subsidio familiar; o en cuanto aparece el arquitecto con un funcionario de urbanismo para inspeccionar el número de plantas de la vivienda. En estos casos el tema se desplaza y con él el horizonte de la situación, es decir: el fragmento de mundo de la vida relevante para la situación, para el que surge una necesidad de entendimiento en relación con las posibilidades actualizadas de acción; las situaciones tienen unos límites que pueden traspasarse en todo momento; de ahí la imagen introducida por Husserl de un horizonte que se desplaza al cambiar el lugar en que uno se sitúa y que cuando uno se mueve en un paisaje que no es llano puede dilatarse o contraerse.

La situación de acción constituye en cada sazón para los participantes el centro de su mundo de la vida; esa situación tiene un horizonte móvil, ya que remite a la complejidad del mundo de la vida. En cierto modo, el mundo de la vida al que los participantes en la interacción pertenecen está siempre presente; pero sólo a la manera de (o suministrando el) trasfondo de una escena actual. En cuanto tal plexo de remisiones queda incluido una situación, en cuanto se torna en ingrediente de una situación pierde su trivialidad y su solidez incuestionada. Cuando el hecho de que el colega recién llegado no está asegurado contra accidentes de trabajo penetra de súbito en el ámbito de relevancia de un campo temático, puede venir explícitamente al lenguaje, y ello en diversos papeles ilocucionarios: un hablante puede constatar que p, puede lamentar u ocultar que p; puede hacer el reproche de que p, etc. En cuanto el asunto se convierte en ingrediente de una situación, puede devenir sabido y ser problematizado como hecho, como contenido de una norma, como contenido de una vivencia. Antes de hacerse relevante para una situación, esa misma circunstancia sólo está dada en el modo una autoevidencia del mundo de la vida con la que el afectado está familiarizado intuitivamente sin contar con la posibilidad de una problematización. Ni siquiera es algo "sabido" en sentido estricto, si el saber se caracteriza por poder ser fundamentado y puesto en cuestión. Sólo los limitados fragmentos del mundo de la vida que caen dentro del horizonte de una situación constituyen un contexto

de acción orientada al entendimiento que puede ser tematizado y aparecer bajo la categoría de saber. Desde la perspectiva centrada en la situación, el mundo de la vida aparece como un depósito de autoevidencias o de convicciones incuestionadas, de las que los participantes en la comunicación hacen uso en los procesos cooperativos de interpretación. Pero sólo cuando se tornan relevantes para una situación puede este o aquel elemento, pueden determinadas autoevidencias ser movilizadas en forma de un saber sobre el que existe consenso y que a la vez es susceptible de problematización.

Si ahora abandonamos las categorías de la filosofía de la conciencia en que Husserl trata la problemática del mundo de la vida, podemos representarnos éste como un acervo de patrones de interpretación transmitidos culturalmente y organizados lingüísticamente. Entonces para explicar qué son esos plexos de remisiones que vinculan entre sí a los elementos de la situación y a la situación con el mundo de la vida, ya no es menester permanecer en el marco de una fenomenología y de una psicología de la percepción. Los plexos de remisiones pueden entenderse más bien como plexos semánticos que establecen una mediación entre una emisión comunicativa dada, su contexto inmediato y su horizonte de connotaciones semánticas. Los plexos de remisiones derivan de las relaciones gramaticalmente reguladas que se dan entre los elementos de un acervo de saber organizado lingüísticamente.

Si, como es habitual en la tradición que se remonta a Humboldt, suponemos una conexión interna entre las estructuras del mundo de la vida y las estructuras de la imagen lingüística del mundo, al lenguaje y a la tradición cultural les compete en cierto modo un papel trascendental frente a todo aquello que puede convertirse en componente de una situación. El lenguaje y la cultura, ni coinciden con los conceptos formales del mundo, de que se sirven los participantes en la interacción para definir en común su situación ni tampoco aparecen como algo intramundano. El lenguaje y la cultura son elementos constitutivos del mundo de la vida mismo. Ni representan uno de los mundos formales en que los participantes en la comunicación sitúan los ingredientes de la situación, ni nos topamos con ellos como algo en el mundo objetivo, en el mundo social o en el mundo subjetivo. Al realizar o al entender un acto de habla, los participantes en la comunicación se están moviendo tan dentro de su lenguaje, que no pueden poner ante sí como "algo intersubjetivo" la emisión que están realizando, al modo en que pueden hacer experiencia de un suceso como algo objetivo, en que pueden toparse con una expectativa de comportamiento como algo normativo o en que pueden vivir o adscribir un deseo o un sentimiento como algo subjetivo. El medio del entendimiento permanece en una peculiar semitrascendencia. Mientras los participantes en la interacción

mantengan su actitud realizativa, el lenguaje que actualmente están utilizando permanece a sus espaldas. Frente a él los hablantes no pueden adoptar una posición extramundana. Y lo mismo cabe decir de los patrones de interpretación cultural que en ese lenguaje son transmitidos. Ya que desde punto de vista semántico el lenguaje guarda una peculiar afinidad con la imagen del mundo articulada lingüísticamente. Los lenguajes naturales conservan los contenidos de tradiciones, que sólo pueden tener existencia en forma simbólica y en la mayoría de los casos sólo en encarnaciones lingüísticas. Mas la cultura pone también su sello en el lenguaje; pues la capacidad semántica de un lenguaje tiene que ser proporcionada a la complejidad de los contenidos culturales, de los patrones de interpretación evaluación y expresión que ese lenguaje acumula.

Este acervo de saber provee a los participantes en la comunicación de convicciones de fondo aproblemáticas, de convicciones de fondo que ellos suponen garantizadas; y de esas convicciones de fondo se forma en cada caso el contexto de los procesos de entendimiento, en los que los participantes hacen uso de definiciones acreditadas de la situación o negocian definiciones nuevas. Los participantes en la interacción se encuentran ya interpretada, en lo que a su contenido se refiere, la conexión en mundo objetivo, mundo subjetivo y mundo social, con la que cada caso se enfrentan. Cuando sobrepasan el horizonte de una situación dada, no por eso se mueven en el vacío; vuelven encontrarse de inmediato en otro ámbito, ahora actualizado, pero en todo caso ya interpretado, de lo culturalmente autoevidente. En la práctica comunicativa cotidiana no hay situaciones absolutamente desconocidas. Incluso las nuevas situaciones emergen a partir de un mundo de la vida que está construido a partir de un acervo cultural de saber que ya nos es siempre familiar. Frente a ese mundo los agentes comunicativos no pueden adoptar una posición extramundana, al igual que tampoco pueden hacerlo frente al lenguaje como medio de los procesos de entendimiento merced a los que el mundo de la vida se mantiene. Al hacer uso de una tradición cultural, también la están prosiguiendo.

La categoría de mundo de la vida tiene, pues, un status distinto que los conceptos formales de mundo de que habíamos hablado hasta aquí. Estos constituyen, junto con las pretensiones de validez susceptibles de crítica, el armazón categorial que sirve para clasificar el mundo de la vida, ya interpretado en cuanto a sus contenidos situaciones problemáticas, es decir situación necesitadas de acuerdo. Con los conceptos formales de mundo hablante y oyente pueden cualificar los referentes posibles de sus actos de habla de modo que les sea posible referirse a ellos como a algo objetivo, como a algo normativo o como a algo subjetivo. El mundo de la vida, por el contrario, no permite cualificaciones análogas; con su ayuda hablante y oyente no pueden referirse a algo como "algo intersubjetivo". Antes

bien, los agentes comunicativos se mueven siempre dentro del horizonte que es su mundo de la vida; de él no pueden salirse. En tanto que intérpretes pertenecen, junto con sus actos de habla, al mundo de la vida, pero no pueden establecer una relación “con algo en el mundo de la vida” de la misma manera que pueden establecerla con hechos, normas o vivencias. Las estructuras del mundo de la vida fijan las formas de la intersubjetividad del entendimiento posible. A ellas deben los participantes en la comunicación su posición extramundana frente a lo intramundano sobre que pueden entenderse. El mundo de la vida es, por así decirlo, el lugar trascendental en que hablante y oyente se salen al encuentro; en que pueden plantearse recíprocamente la pretensión de que sus emisiones concuerdan con el mundo (con el mundo objetivo, con el mundo subjetivo y con el mundo social); y en que pueden criticar y exhibir los fundamentos de esas pretensiones de validez, resolver sus disentimientos y llegar a un acuerdo. En una palabra: respecto al lenguaje y a la cultura los participantes no pueden adoptar in actu la misma distancia que respecto a la totalidad de los hechos, de las normas o de las vivencias, sobre que es posible el entendimiento. Hasta aquí hemos entendido la acción como una forma de habérselas con las situaciones y de dominarlas. El concepto de acción comunicativa destaca en este habérselas con las situaciones especialmente dos aspectos: el aspecto teleológico de realización de fines (o de ejecución de un plan de acción) y el aspecto comunicativo de interpretación de la situación y de obtención de un acuerdo. En la acción comunicativa los participantes persiguen de común acuerdo sus respectivos planes de acción sobre la base de una definición común de la situación. Cuando esa definición común de la situación ha de empezar siendo negociada o cuando las tentativas de entendimiento fracasan en el marco de las definiciones comunes de la situación, la obtención de un consenso, que normalmente representa una condición para la persecución de un fin, se convierte a su vez en un fin. El éxito conseguido a través de la acción teleológica y el consenso alcanzado a través de actos de entendimiento constituyen, pues, en todo caso los criterios del buen o mal suceso en los esfuerzos por dominar una situación. Una situación representa un fragmento del mundo de la vida delimitado en vista de un tema. Un tema surge en relación con los intereses y fines de acción de (por lo menos) un implicado; circunscribe el ámbito de relevancia de los componentes de la situación susceptibles de tematización y es acentuado por los planes de acción que, sobre la base de la interpretación que de la situación hacen, trazan los implicados para realizar cada uno sus propios fines. A la acción orientada al entendimiento le es constitutiva la condición de que los participantes realicen sus respectivos planes de común acuerdo en una situación de acción definida en común. Tratan de evitar dos

riesgos: el riesgo de que el entendimiento fracase, es decir, el riesgo de disentimiento o de malentendido, y el riesgo de que el plan de acción se malogre, es decir, el riesgo de fracaso en la acción. La evitación del primer riesgo es condición necesaria para hacer frente al segundo. Los participantes no pueden alcanzar sus fines si no son capaces de cubrir la necesidad de entendimiento preciso para aprovechar las posibilidades de acción que la situación ofrece -o en todo caso ya no pueden alcanzarlos por vía de acción comunicativa.

2. LA TEORÍA DEL TEXTO

Vimos en la sección anterior un modelo que permite describir, analizar y explicar las acciones racionales (tales como estudiar, presentar batalla, martillar, despedirse, prometer, etc.). Pero si detallamos algunas muestras de ellas, como las que acabamos de mencionar en los paréntesis, veremos una clara diferencia entre, por ejemplo, “martillar” y “prometer” o entre “presentar batalla” y “despedirse”. La diferencia está en que las segundas consisten en o se ejecutan mediante *discursos*, mediante el *lenguaje*, mientras que las primeras no. Cuando “prometemos”, estamos necesariamente *diciendo* algo, igual que cuando nos “despedimos”, pero no ocurre necesariamente lo mismo cuando “martillamos” ni cuando “presentamos batalla”. Es obvio, entonces, que un abundante subconjunto del conjunto de las acciones consiste en hablar (o sus equivalentes e inversos: decir, oír, escribir, leer). Por eso se les ha llamado *Actos de Habla*¹⁰ (*speech acts*; ver Searle, 1980). Veamos esto con un ejemplo de análisis.

En una antigua fábula se cuenta que una vez un cuervo, posado sobre la rama de un árbol, estaba a punto de comerse un pedazo de queso cuando una zorra hambrienta que pasaba por el lugar le dijo: “Cuervo, ¿sabías que tienes una

¹⁰ Reservaremos el término “acto” para referirnos al *producto* de la “acción”, palabra ésta que dejaremos para referirnos al *proceso*. Así, “acto” será una *acción* cumplida (es decir, marcada por una S_n) y “acción” será la estructura procesal.

hermosa voz? Podrías ser cantante. Déjame oírte para deleitarme con tu voz”. El cuervo se sintió halagado y comenzó a cantar, pero al abrir el pico dejó caer el pedazo de queso. La zorra lo recogió y se alejó rápidamente. En el relato hay cuatro acciones (dos mayores y dos menores) y un suceso: una cuyo actor sujeto es el cuervo (A_1 : el cuervo come), otra cuyo actor sujeto es la zorra (A_2 : la zorra se procura comida), otra cuyo actor sujeto es también la zorra (A_3 : la zorra adula al cuervo) y otra cuyo actor sujeto es también el cuervo (A_4 : el cuervo canta). El suceso (s) consiste en la caída del queso del pico del cuervo. En un principio, se dan dos acciones paralelas (A_1 y A_2), que son las acciones mayores y que dejan de ser independientes entre sí por una situación espacio-temporal que avvicina a ambos actores. Una vez interrelacionadas A_1 y A_2 , se plantea entre ellas una relación de disyunción o exclusión, es decir, de mutua incompatibilidad (dado que hay sólo un pedazo de comida, el éxito de A_1 es igual al fracaso de A_2 y viceversa). Es entonces cuando la zorra diseña su acción (A_2) de tal modo que, en la secuencia de situaciones intermedias, aparezcan las dos acciones menores: una antecedente, cuyo actor es ella misma ($[A_2, S_1]= A_3$: la zorra adula al cuervo), y otra consecuente, cuyo actor es el cuervo ($[A_2, S_2]= A_4$: el cuervo canta). De esa secuencia de situaciones intermedias se desprende un suceso estratégico: la caída del queso ($[A_3 \rightarrow A_4] \rightarrow s$). La cadena A_2 termina en éxito ($S_n = S_n'$) y, por tanto, dada la incompatibilidad $A_1 \nmid A_2$, la cadena A_1 termina en fracaso ($S_n < S_n'$). Como vemos, A_4 queda incrustada dentro de la secuencia de situaciones intermedias de A_2 y a modo de consecuencia de A_3 , también incrustada allí mismo. El cuadro de relaciones entre acciones es el siguiente: $[A_1 \nmid A_2]$, $[A_2 \supset ((A_3 \rightarrow A_4) \rightarrow s)]$. La red pragmática (marco situacional) para todas ellas es la supervivencia (comer, alimentarse) asociada a las relaciones de dominación (que en este caso no es violenta sino ideológica).

Si analizamos en detalle a A_2 (la zorra se procura alimento), podemos describir la situación inicial de esa acción en los siguientes rasgos: como pieza básica del *estado*

de cosas, resalta el hecho de que la zorra está hambrienta y de que hay un pedazo de comida a su vista, pero no a su alcance inmediato (estado de cosas *deficitario* que ella inmediatamente correlaciona con una S_n : el queso en el suelo, en su poder); como piezas básicas del *conjunto epistémico* están, en el orden de los *valores*, el hecho de que al cuervo le gustan las dotes artísticas y la fama; en el orden de los *conocimientos* o *creencias*, la información que posee la zorra acerca de la imposibilidad del cuervo de sostenerse en el árbol, sostener el queso y abrir el pico, todo al mismo tiempo; y, en el orden de las *normas*, la ley de la selva, según la cual sobreviven los más hábiles. Son estos tres datos los que la zorra asocia al estado de cosas y que le permiten, gracias a las *subrelaciones de interpretación y evaluación*, diseñar su secuencia de situaciones intermedias. Así, A_2 es exitosa sólo porque en el lado de A_1 esas mismas relaciones de interpretación y evaluación no lograron detectar que A_3 era una acción *encubridora* y *bivalente* (tal vez en el conjunto epistémico del cuervo no estaba a mano el dato relativo a las variaciones de acción según los niveles de *declaración/ejecución* y de *valencia*).

Ahora bien, de esas cuatro acciones hay una que se comporta como una *acción discursiva* (como un acto de habla), muy diferente a las demás: “adular” (que, por cierto, es típicamente una acción *antecedente*, o sea, directamente orientada a una acción *consecuente*, dentro de una relación de implicación, además de ser, también típicamente, una acción *bivalente*). La Teoría de la Acción, por su parte, nos permite hacer un análisis como el de arriba, en que el sistema de esas cuatro acciones recibe un tratamiento global e indiferenciado: las cuatro han sido tratadas sólo como acciones y no como lo que específicamente son. Una Teoría de Acción no nos permite ir más allá. Requerimos ahora de una teoría adicional que nos ayude a analizar la acción de “adular” y llegar así, realmente, al fondo del asunto. Nótese que las interacciones o hechos sociales tales como los de la fábula no quedarían bien interpretados si careciéramos de esa teoría adicional. Y es

aquí, justamente, donde interviene una Teoría General del Texto como la que se expone a continuación¹¹.

INFORMACIÓN BÁSICA

Muy en síntesis, la **Interacción Comunicacional** puede concebirse como un sistema relacional en el cual, dado un conjunto **P** de *participantes* (interactores), se aplican ordenadamente sobre dicho conjunto cuatro grandes relaciones internas, llamadas sucesivamente **c** (relaciones *pragmáticas* o de **contexto**), **s** (relaciones *semánticas* o de **significado**), **l** (relaciones *sintácticas* o de **lenguaje**) y **m** (relaciones *físicas* o de **medio** de transmisión/recepción).

Las relaciones pragmáticas o contextuales **c** vinculan entre sí a los miembros de **P** (a los participantes o interactores) de acuerdo a una situación socio-espacio-temporal, a una red presuposicional, a unas intenciones y a unas convenciones de acción. Las relaciones semánticas o de significado **s**, por su parte, vinculan a los miembros de **P** de acuerdo a una red de mapas representacionales compartidos, de la cual se selecciona una parte como elemento relevante de interacción (*modelación/interpretación*). En tercer lugar, las relaciones sintácticas **l**, o relaciones de lenguaje, vinculan característicamente a los miembros de **P** según el uso canónico de un sistema de signos (código o gramática) y en función de la tarea de *encodificación/descodificación*. En último término, las relaciones físicas o de medio **m** conectan entre sí a los participantes de acuerdo al uso convencional de un cierto soporte material, de naturaleza mecánica, electrónica, química, electromecánica, etc. y en función de la tarea de *transmisión/recepción* sensorial. Todo esto conduce a esquematizar las interacciones comunicativas como:

<P, c, s, l, m >

El orden de las relaciones contextuales, semánticas, sintácticas y físicas es el siguiente: la relación **m**, la que se

¹¹ El contenido que sigue en esta INFORMACIÓN BÁSICA es una transcripción literal de Padrón (1994: 55-63)

constituye alrededor del soporte material de transmisión / recepción, está directa e inmediatamente condicionada por la relación l de lenguaje, en el sentido de que todo uso de un medio físico-biológico de comunicación depende del tipo de lenguaje y del tipo de encodificación previamente requeridos. Esto puede simbolizarse como $l \rightarrow m$. Pero, a su vez, este duplo de relaciones sintáctica y física, consideradas en conjunto como un solo minicomplejo relacional, está condicionado directa e inmediatamente por la relación semántica s , de significado, en el sentido de que toda estructura de lenguaje-medio de comunicación depende del tipo de significados o del tipo de mapas representacionales que esté en el centro del doble juego interactivo de modelación/interpretación. Esto puede simbolizarse como $s \rightarrow (l \rightarrow m)$. Finalmente, todas estas tres relaciones, consideradas como una sola subestructura amplia, están condicionadas directamente por la relación pragmática o contextual c , en el sentido de que toda estructura relacional de significados, lenguaje y medio físico depende de los datos pragmáticos que marquen el contexto de acción. Si usamos el símbolo \rightarrow para indicar el condicionamiento que ejerce el miembro de la izquierda sobre el de la derecha y si usamos las mismas letras más los paréntesis para señalar los agrupamientos clásicos, tenemos entonces que las interacciones comunicacionales se describen como:

$$P(c \rightarrow (s \rightarrow (l \rightarrow m)))$$

Ahora bien, este sistema de relaciones que se acaba de exponer se traduce o expresa en un constructo llamado **TEXTO**. Un texto es el producto típico de las interacciones comunicacionales, aquello que refleja el resultado de las operaciones pragmáticas, semánticas, sintácticas y físicas sobre el conjunto P . Un texto equivale a una realización ("performan-ce", en sentido *chomskyano*), mientras que el dominio de las reglas para las relaciones que operan sobre el conjunto P se ubica en el plano de la "competencia" (si introdujéramos este concepto de "reglas" en el marco de los sistemas formales, diríamos que los textos son los teoremas generados por el sistema). Dado que todo texto revela para el plano observa-

cional las particulares acomodaciones relacionales del tipo P ($c \rightarrow (s \rightarrow (l \rightarrow m))$), entonces la Teoría debe ser capaz, a partir de un texto cualquiera, de reconstruir los particulares datos contextuales que están a la entrada de la interacción comunicativa que generó ese texto (capacidad retrodictiva). Y, viceversa, a partir de unos datos contextuales cualesquiera, la teoría debe ser capaz de predecir la estructura comunicacional general de los textos que puedan generar esos datos contextuales, bajo ciertas condiciones predefinidas (capacidad predictiva). Siendo T un texto, la interacción comunicacional se expresa finalmente, para una Teoría del Texto, en un esquema como:

$$\text{Interacción Comunicacional} = (P(c \rightarrow (s \rightarrow (l \rightarrow m)))) \leftrightarrow T$$

De lo anterior se deduce que un modelo teórico textual es desglosable en cuatro componentes mayores, correspondientes unívocamente a las cuatro relaciones ya

El componente Pragmático

Da cuenta de las relaciones contextuales que gobiernan la interacción comunicativa y, por tanto, la generación de textos. Como se dijo, los datos del componente pragmático se subcategorizan en datos **situacionales**, datos **presuposicionales** (marco epistémico), datos **intencionales**, etc. Estos últimos, de modo particular, juegan un papel relevante en la conformación de todos los datos contextuales que luego van a incidir sobre la secuencia relacional de modelación /interpretación, encodificación/descodificación y transmisión/recepción. En efecto, perteneciendo la comunicación a la gran clase de las *acciones humanas*, y siendo éstas definibles por sus *intenciones*, se infiere que los eventos textuales se pueden definir en términos de objetivos, propósitos o funciones de acción. Habrá entonces intenciones globales de la producción textual, entendida como acción, y habrá también intenciones menores, de acuerdo a los diferentes niveles en que sea posible "factorizar" o descomponer la intención global. Una intención global como p. ej. [*Convencer a x de α*]₀ podría factorizarse en intenciones menores tales como

[Resaltar las necesidades de x]₀₁

[Resaltar las ventajas de α]₀₂

[Relacionar las necesidades de x con las ventajas de α]₀₃

A su vez, cada una de las intenciones del segundo nivel podría factorizarse en intenciones aún más específicas. Por ejemplo, *[Resaltar las necesidades de x]₀₁* podría desglosarse en cosas como

[enumerar necesidades]₀₁₁

[comparar necesidades]₀₁₂

mientras que *[resaltar las ventajas de α]₀₂* podría descomponerse, por ejemplo, en

[discriminar rasgos de α]₀₂₁

[evaluar rasgos de α]₀₂₂

tal como se muestra en el siguiente esquema, equivalente a un grafo arbóreo orientado:

$[A]_0 \rightarrow [B]_{01} + [C]_{02}$

$[B]_{01} \rightarrow [D]_{011} + [E]_{012}$

$[C]_{02} \rightarrow [F]_{021} + [G]_{022}$

Van Dijk, 1977, propone el concepto de **Macroacto** para delimitar el objetivo, intención o función más global de una producción textual ($[A]_0$ en nuestro ejemplo) y el concepto de **Microacto** para delimitar los objetivos más específicos o terminales del sistema ($[F]_{021}$ y $[G]_{022}$ en el ejemplo). Pero en realidad, entre **Macro** y **Micro**-actos hay toda una cadena intermedia que, en conjunto, se podría asociar al término **Meso-actos**, sin olvidar que tal cadena puede contar a su vez con varios subniveles en la misma instancia intermedia (por lo cual podría ser más adecuado hablar en general de $[Acto]_0$ y $[Acto]_n$, siendo $[Acto]_1$, $[Acto]_2...$, $[Acto]_{n-1}$ los niveles intermedios del sistema funcional pragmático). Pero en realidad, por encima de estos detalles, lo que está presente en la estructura pragmática de la producción textual, y en general en la estructura de toda acción, es su carácter *recursivo*, ligado estrechamente al concepto de **redes pragmáticas**, sobre lo cual no profundizaremos aquí (véase una exposición más detallada en Padrón, 1992). Por ahora interesa destacar solamente el hecho muy llamativo de que el

concepto de estructuración pragmática en "[Acto]₀..., [Acto]_n" o en Macro..., Micro-actos permite concebir diferencialmente el Texto, por una parte, en cuanto gran bloque transaccional o transproposicional y, por otra, en cuanto secuencia de unidades oracionales o proposicionales, ya que éstas, en última instancia, corresponden a los más específicos "actos" (con lo cual se establece una importante confluencia con los célebres aportes de Austin, 1962, Anscombe, 1991, Searle, 1969, etc.). Se establece también un nexo relevante entre lo pragmático-semántico (lo menos observable, situado en el nivel "macro") y lo sintáctico-físico (lo más observable, situado en el nivel "micro" del Texto). En general, son teorías de la Acción y herramientas lógico-pragmáticas, al lado de teorías psicosociológicas, las que podrían ayudar a especificar y profundizar más los tratamientos lingüísticos de este primer componente.

El componente Semántico

Da cuenta de las interrelaciones de *modelación / interpretación* que tienen lugar dentro de redes representacionales preexistentes y en función de modificaciones características de dicha red. Es de suponer que, en primer lugar, los participantes o interactores comparten un mismo cuadro amplio de representaciones del mundo (cuadro presuposicional, marco epistémico, mapa cognitivo, etc.), el cual, para el momento inicial en que se origina la situación de comunicación, se constituye ipso facto en referencia básica para las operaciones subsiguientes. Es de suponer también que, a partir de esa referencia básica y en atención a los macroactos, los participantes que adoptan el rol de emisores se ocupan de *modelar* un sector del mundo dentro de aquella red representacional previa, mientras que los interactores que adoptan el rol de receptores se ocupan de *interpretar* la modelación que les es propuesta, pudiendo pasar de allí a intercambiarse sucesivamente los roles (según el concepto de "turnos", de Grice, 1975), como es el caso de la conversación ordinaria o de la correspondencia epistolar. Todo este juego relacional de orden semántico o representacional tiende a operar según el concepto psicológico de "modificaciones

concepto psicológico de "modificaciones cognitivas" con respecto al marco presuposicional anterior. Para el caso de los interactores emisores, la modelación va desde estructuras muy amplias o **Macroestructuras**, ubicables al nivel textual transoracional más amplio, hasta estructuras muy específicas o **Microestructuras**, ubicables en el nivel oracional (Van Dijk, 1977). Para el caso de los interactores receptores, en cambio, el proceso de *interpretación* recorre el camino inverso. Análogamente a las estructuras pragmáticas, aquí también se da un nivel intermedio entre lo "macro" y lo "micro", planteándose el concepto de *redes semánticas*. Pero, dado que el término "estructura" (macro, meso o micro) tiene un sentido global que desborda la discriminación entre lo semántico y lo no semántico, parece preferible hablar sencillamente de **significados (macro/micro-significados)** e, igual que antes, contar con una notación que refleje el carácter *arborescente* o jerarquizado de un sistema textual semántico:

$$[\text{significado}]_0 \rightarrow [\text{sig.}]_1 + [\text{sig.}]_2 \dots, + [\text{sig.}]_n$$

$$[\text{sig.}]_1 \rightarrow [\text{sig.}]_{11} \dots, + [\text{sig.}]_{1n}$$

$$[\text{sig.}]_2 \rightarrow [\text{sig.}]_{21} \dots, + [\text{sig.}]_{2n}$$

$$[\text{sig.}]_n \rightarrow [\text{sig.}]_{n1} \dots, + [\text{sig.}]_{nn}$$

Es importante llamar la atención sobre las conexiones que tienen estos sistemas textuales semánticos con los sistemas o redes pragmáticos: hay una correspondencia uno-a-uno entre los elementos de la red pragmática y los de la red semántica, en el sentido de que a cada $[\text{acto}]_i$ corresponde una información $[\text{sig.}]_i$.

Una semántica de modelos, aliada con teorías de la psicología cognitiva, permitiría profundizaciones y tratamientos instrumentales de este componente semántico.

El componente Sintáctico

Explica las interrelaciones de *encodificación/descodificación* que ocurren por referencia a un lenguaje o sistema de signos. Los sistemas de signos se diferencian entre sí según la naturaleza funcional de éstos y sobre todo según sus reglas de selección-combinación o, más exacta-

mente, de "generación". Incluyendo tanto los naturales como los artificiales, no sólo existen hoy en día muchísimos de esos sistemas, sino que está permanentemente abierta la posibilidad real de que aparezcan cada día otros nuevos, especialmente por las ofertas del componente *físico*, el más influido por los cambios científicos y tecnológicos de otras áreas. Igual que en los dos componentes anteriores, también aquí podrían postularse sistemas textuales analizables en varios niveles de amplitud decreciente, desde lo "macro" hasta lo "micro" (capítulos, secciones, párrafos, frases..., por ejemplo). La gran diversificación, complejidad y entrecruzamiento de los sistemas de signos actualmente disponibles impide una concepción universal (para todos los lenguajes) de las estructuras que podrían darse a distintos niveles de generalidad. Sin embargo, lo más relevante de un análisis sintáctico va algo más allá, hacia el sistema de reglas que gobiernan la generación de textos en un determinado lenguaje. Esto tiene una importantísima implicación: mientras el supracomponente pragmático-semántico corresponde a una sola teoría general del texto y mientras está a la misma base de todo proceso textual, en cambio el supracomponente sintáctico-físico corresponde inexorablemente a teorías textuales específicas y se correlaciona con hechos o eventos fácticos muy disímiles entre sí, que apenas tienen en común el estar condicionados por una matriz pragmático-semántica que controla las realizaciones concretas. Es por ello que, ante una misma estructura pragmático-semántica, suele haber más de una opción sintáctico-física adecuada (el término "*multimedios*", recientemente tan difundido, revela claramente esta coyuntura donde termina una teoría general del Texto y comienzan las teorías específicas). Amplias bases de teorización y tratamiento generalizado del componente sintáctico están dadas por una teoría formal del lenguaje o por una metalógica.

El componente Físico

Explica las interrelaciones de *transmisión/recepción* que tienen lugar por referencia a un soporte o vehículo mate-

rial de "inscripción del enunciado" (Austin, 1962) y a una vía de acceso sensorial. El término **Medio** permite conceptualizar la naturaleza física y las potencialidades materiales de este soporte o vehículo perceptual, en función de las condiciones de lenguaje y, en definitiva, de los datos pragmático-semánticos. Dos asuntos importantes en estas relaciones físicas o de **Medio** son, en primer lugar, que las estructuras correspondientes al plano de la **Transmisión** (soporte de envío) suelen ser diferentes a las del plano de la **Recepción** (soporte de recibo), tal como queda implícito en las nociones empíricas de "hablar /oir", "escribir/leer", "diagramar/ver", etc.; y, en segundo lugar, que hay un tipo de mecanismos físicos que es de orden natural (como el caso de los mecanismos foniatricos/auditivos de la lengua oral) y otro tipo que es de orden artificial, ligado a las invenciones culturales y tecnológicas (desde la imprenta hasta la electrónica). Lo relevante de esos dos asuntos es que obligan a considerar una instancia de mediación entre el "envío" y el "recibo" de los insumos interaccionales y, en consecuencia, una medida de distancia temporal y/o espacial entre los interactores, remitiendo así a importantes variables pragmáticas (tipo de situación), semánticas (tipo de red presuposicional), sintácticas (alcances y limitaciones de los lenguajes) y físicas (tipo de tecnología de medios). Particularmente importantes son, en este sentido, las tecnologías de la comunicación masiva, las cuales implican lo siguiente, entre otras cosas:

- Distancia espacial significativa entre interactores
- Distancia temporal significativa entre la elaboración textual ('acción estímulo') y la percepción textual ('re-acción'), hasta el punto de que en la primera de estas fases suele haber subfases y subtecnologías de elaboración, ya que hay "medios de producción" al lado de "medios de difusión" (como, por ejemplo, cuando se "produce" un texto en cine y se "difunde" por TV o cuando se elabora en cinta de audio y se recibe en ondas de radio, etc.). Las técnicas de registro y grabación, por su parte, permiten repetir un

texto y diferirlo, lo cual evidencia las diferencias de tiempo interaccional.

- Competencias de elaboración complejas y especializadas que no suelen poseer los destinatarios o receptores.
- Anonimato de los destinatarios ("público", "masa") vs. notoriedad de los emisores ("autor", "estrella").

Como se ve, las explicaciones en torno al componente físico son de capital interés, no sólo porque éste evidencia importantes variables pragmático-semánticas que exigen conceptos teóricos adecuados, sino porque es en estas relaciones físicas donde más específicamente queda marcado el punto de arranque de teorías textuales intermedias y específicas.

LECTURA COMPLEMENTARIA

Como complemento a la Teoría del Texto expuesta antes, transcribimos el modelo propuesto por Van Dijk (1977), tal como es sintetizado por Bernárdez (1982: 177-182). La intención es que el lector haga las debidas comparaciones (incluyendo los modelos del texto presentados en el Módulo Temático 1) y que llegue a internalizar un cuerpo de conceptos teóricos significativos.

Originalmente, T. A. van Dijk pretendía ampliar una gramática generativa del tipo conocido, a fin de permitir la generación, no sólo de oraciones, sino también de textos, fundamentalmente poéticos y/o narrativos. Más tarde, este modelo sufrió cambios considerables que han hecho que en su aspecto actual sea mucho más que una simple gramática oracional ampliada. Es, de hecho algo radicalmente distinto.

Uno de los grandes méritos de T. A. van Dijk ha sido el provocar una extensa discusión teórica sobre la necesidad o no, conveniencia o no de una gramática textual distinta a la oracional, discusión centrada en los artículos de Dascal/Margalit (1974) y Petöfi/Rieser (1978); como consecuencia de ella, ha quedado de manifiesto hasta qué punto la lingüística sufre alteraciones considerables respecto a su forma tradicional cuando adopta el texto como unidad básica.

Siguiendo un concepto originado en último término en la gramática generativa oracional, ampliado y modificado considerablemente por otros autores, la competencia comunicativa, T, van Dijk se plantea como meta la descripción de la capacidad del hablante para produ-

cir y entender textos coherentes en contextos determinados. El modelo no tiene un desarrollo global estructurado como el de Petöfi, ni siquiera en fases de desarrollo equivalentes a las de Isenberg o Martem'janov, pero, en cambio, las ideas teóricas quedan más claramente definidas.

Al igual que otros autores, T. A. van Dijk parte de suposición de que existen dos niveles fundamentales en el (estudio del) texto: las macroestructuras y las microestructuras textuales. La macroestructura tiene carácter abstracto, general; es:

“Aquello que explícita la coherencia de los textos, estructura temático-semántica global. Es diferente tanto a la estructura profunda de los enunciados individuales de los que constan los textos, como de la estructura superficial del texto” (Conte, ed. 1977: 43).

Es decir, la macroestructura es un nivel más profundo que la estructura profunda de la gramática chomskyana y equivale a la base textual del TeSWeST de Petöfi y, en cierto sentido, también al genotipo de la gramática generativa aplicativa. Por debajo este nivel encontramos todavía el nivel superficial del texto, nivel profundo de las oraciones que, superficialmente, componen el texto. El proceso de paso desde la macroestructura a estructura superficial de las oraciones del texto, en consecuencia, es bastante más complejo que el proceso de paso de estructura profunda a estructura superficial en una gramática oracional. A esa complejidad se debe, en parte, el que T. A. van Dijk haya dedicado sus esfuerzos menos a la cuestión de cómo pasar a esos niveles superficiales que al estudio detallado de la macroestructura, que de todos modos es imprescindible para el resto de trabajos de “gramática textual”.

La característica principal de la macroestructura es que se entiende fundamentalmente en términos pragmáticos, que determinan la aparición de elementos y estructuras semánticos y, después, sintácticos. El modelo guarda una cierta relación con otros de base semántica, aunque transformado y ampliado con el elemento pragmático. La pragmática que utiliza T. A. van Dijk es fundamentalmente una teoría de la acción. En cuanto a la metodología, es fundamentalmente de base lógica, centrada en las ampliaciones “no clásicas” de la lógica de predicados, como lógica temporal. Desde el punto de vista de la teoría de la acción, nos encontramos con la posibilidad de describir los textos como sucesión de acciones (cfr. T. A. van Dijk, 1977: capítulo 8). Estas acciones son de diversos tipos. La especificación de la macroestructura consiste, por un lado, en la presentación de los diversos tipos de acciones y sus órdenes para, a continuación, mostrar la representación lingüística de las mismas. Es decir, en primer lugar procede a la determinación de las acciones extralingüísticas para a continuación estructurarlas lingüísticamente.

El procedimiento es similar al utilizado por Petöfi (donde el léxico y el componente de semántica del mundo proporcionan los denotata extralingüísticos), o el de Martem'janov, el de Isenberg, etc.

En cuanto a la estructuración propia de la macroestructura, representa la versión lingüística ("universal" en cuanto no restringida para las diferentes clases de texto) de la sucesión de acciones de la realidad. Éstas se representan en forma de predicaciones similares a las usadas por la semántica generativa, pero con indicaciones de lugar-tiempo, así como sobre el "mundo" y los datos contextuales de la situación comunicativa, hablante y oyente. A cada acción real corresponde una fórmula, un predicado elemental. De esta forma, como primer paso tenemos un conjunto de predicados elementales con indicaciones que ayudan a precisar su utilización y aplicación. A continuación tienen los procesos más importantes, los que llevarán a la producción de un texto coherente. En general, puede decirse que si tenemos, una sucesión de acciones a las que corresponden fórmulas elementales, tendremos una sucesión correspondiente de fórmulas en la macroestructura. En principio, el orden de la sucesión lingüística sería el mismo que el orden de la sucesión real. Sin embargo, existen posibilidades de alterarlo, posibilidades que, expresadas mediante "transformaciones", permiten diversas realizaciones textuales (lingüísticas) de una misma sucesión de acciones reales.

Las alteraciones del orden secuencial dan como resultado, además, diversas clases de texto y variaciones en la perspectiva comunicativa. Por ejemplo, una acción *a* es causa de una acción *b*. En "la realidad", existe el orden secuencial *ab*, pero verbalmente es posible utilizar el inverso, *ba*. Por ejemplo:

[1] Chocó y cayó (*ab*)

[2] Cayó porque chocó (*ba*).

En este caso, en lugar de una simple sucesión, una relación causal, etc., tenemos verbalmente una explicación. De esta forma pueden producirse numerosas operaciones que alteran esa secuencia inicial.

Además de las proposiciones elementales ordenadas y las transformaciones secuenciales, existen diversos y complejos medios que garantizan la coherencia, por medio de conectivos y formas específicas de relación (semántica/pragmática/comunicativa) entre las proposiciones. El resultado de todo ello es una sucesión de proposiciones (cuyo orden no tiene que coincidir con el de la realidad, según hemos señalado) enlazadas entre sí con elementos específicos más una serie de haces de relaciones.

Los conectivos, a los que T. A. van Dijk ha dedicado una especial atención (cfr. 1977, 1977b, 1973b) son fundamentalmente las conjunciones coordinativas, pero no sólo ellas, ya que incluyen elementos como adverbios, etc. (1977, cap. 3). En cuanto a las relaciones,

éstas son básicamente de tipo semántico, referenciales (identidad referencial, relación que responde a una relación existente entre objetos de la realidad, etc.). Así pueden existir relaciones entre proposiciones, pero también entre conjuntos de proposiciones (es decir, el conjunto de proposiciones a, b, c, \dots, n , como tal conjunto, está semánticamente relacionado con otra proposición [u otro conjunto de proposiciones a', b', c', \dots, n']). Estas relaciones se establecen dentro determinados mundos de manera que algunas de ellas son posibles en un mundo pero no en otro. La existencia de mundo u otro se señala en la macroestructura por medio de “predicados constitutivos de mundo”, que pueden o no reflejarse superficialmente. Además de las relaciones entre elementos, un texto es coherente también gracias a la introducción de nuevos elementos (individuos, acciones, propiedades, etc.), pero entre estos nuevos elementos y los ya presentados deben existir, a su vez, relaciones de “homogeneidad” (1977: 94 y siguientes).

En conjunto, la macroestructura es una sucesión de proposiciones enlazadas entre sí que poseen coherencia. En esa macroestructura hay gran cantidad de información que puede reflejarse o no; en las estructuras superficiales.

El proceso de “traducción” de la macroestructura es complejo y T. A. van Dijk se limita a señalar los elementos fundamentales. Por un lado, se puede establecer una diferenciación entre textos/tipos de texto por la cantidad de información macroestructural reflejada superficialmente. Así, no es posible añadir información la presente en la macroestructura, pero sí es posible reducir dicha información por medio de la simple supresión de informaciones accesorias, o la generalización, que también suprime parte de la información, pero en este caso fundamental y no accesoría, y puede reencontrarse en otros puntos del texto o del contexto extralingüístico (contextual), o el conocimiento del mundo. Por ejemplo, se trata de la utilización de hiperónimos en la superficie del texto. Así, perro se puede sustituir por animal, con lo que desaparece una información importante (“lo que distingue perro de animal”), pero, por regla general, este proceso tiene lugar cuando el perro ya es conocido y, en consecuencia, el oyente/lector puede reconstruir el referente exacto, es decir, interpretar animal como el perro que ya se introdujo antes.

Igualmente, es posible suprimir en superficie conectivos de la macroestructura, siempre que la relación que establecen entre las proposiciones siga siendo evidente para el lector/oyente.

Las posibilidades de suprimir información vienen determinadas por restricciones especiales, que son fundamentalmente de carácter pragmático/comunicativo. Se apoyan básicamente en los conocimientos que el hablante supone existentes en el oyente, suprimiéndose lo que éste puede reconstruir apoyándose en el contexto textual/lingüístico (el “co-texto”) o bien haciendo uso de su conocien-

to del mundo (o de los diversos mundos, lo que permite que el hablante pueda dar por supuestos conjuntos de conocimientos distintos en tipos distintos de texto; por ejemplo, lo que se espera que conozca un lector de un texto literario de ficción es distinto que lo que se supone que sabe para un texto científico).

Mediante las operaciones sobre la información proporcionada por la macroestructura se llegan a producir microestructuras textuales (puede haber varias que correspondan a una misma macroestructura) en las cuales figuran las proposiciones, en el orden y con la información y relaciones explícitas que debe aparecer en la estructura superficial, en forma de oraciones en un determinado orden y estructuradas en unidades suprafrásticas inferiores al texto (del tipo de "párrafo"). A continuación, se procede a traducir esas microestructuras en sucesiones de oraciones superficiales. Aquí, hasta la fecha se ha trabajado poco dentro del marco del modelo de T. A. van Dijk.

Existen otros muchos aspectos interesantes de la teoría. Mencionaremos nada más la relación existente entre la macroestructura y las estructuras cognitivas, es decir, entre la estructura profunda del texto y los fenómenos psíquicos. Gran importancia tiene el isomorfismo entre el nivel profundo del texto y el nivel de frases, es decir, ambos niveles funcionan según esquemas estructurales similares. La cuestión del interés cognitivo de las macroestructuras textuales se trata con detalle en T. A. van Dijk/Kintsch, 1978, también en T. A. van Dijk, 1979; Gülich / Raible, 1977).

EJEMPLO Y EJERCICIOS DE APLICACIÓN

A continuación presentamos un ejemplo de aplicación de la Teoría del texto para un sistema de análisis del texto instruccional impreso y, en seguida, una lista de ejercicios en cada uno de los cuales se solicita hacer un análisis utilizando los conceptos de las teorías de la Acción y del Texto. A través de estos ejercicios puede llegarse a una idea clara sobre los hechos discursivos en cuanto hechos sociales.

EJEMPLO¹²

Todo texto instruccional impreso es analizable en cuatro componentes mayores. O, dicho de modo más práctico, todos los elementos y relaciones que lo estructuran pue-

¹² Este fragmento está tomado de Padrón (1994)

den ser vistos desde cuatro grandes perspectivas, cada una de las cuales proporciona elementos nuevos o distintas facetas de unos mismos elementos:

- el primero es el componente **pragmático** o *contextual*, donde se examinan los datos que están a la entrada del proceso de producción textual, aquéllos que condicionan el comportamiento de todas las demás variables, tales como la situación socio-espacio-temporal que envuelve al autor y al lector, el conjunto de conocimientos y valores compartidos entre ambos, los resultados que ambos esperan como producto de su contacto, lo que *hace* el autor para lograr tales resultados, etc. Este componente exige que la producción del texto sea vista nada más, y en general, como una **acción**, igual que cualquier otra como comer, divertirse, etc. Sólo que, para este caso, se trata de una acción particular en que el lector necesita aprender algo y el autor se propone enseñárselo (sin olvidar que ambos se encuentran en tal posición debido a las condiciones impuestas por una determinada *situación* institucional).

- el segundo es el componente **semántico** o de *significados* (o informacional, si se quiere), donde se examinan los contenidos ideacionales que transmite el autor al lector en función de las necesidades de la acción, tal como quedó definida antes por el componente pragmático. Obsérvese que el componente pragmático es general y existe para cualquier acción (incluso la de robar los dineros públicos o la de manipular unas elecciones, etc.). Y, dado que las interacciones comunicacionales son, entre tantas otras, un tipo particular de acción, es justo el componente semántico el que las diferencia. En efecto, una acción de comunicación empieza a distinguirse de otras acciones porque entre los actores se da una transmisión de ideas o *significados*. Lo que aquí se examina es el sistema de contenidos en cuanto estructura jerárquica (significados básicos y significados derivados) y las relaciones de adecuación de esa estructura ideacional con respecto a los resultados esperados de la acción y con respecto a las cosas que va *haciendo* progresivamente el autor para lograr esos resultados (por ejemplo, si alguien quiere convencer a alguien de que vote

por un candidato y para ello le plantea temas de física nuclear, probablemente esos datos semánticos sean mucho más inadecuados que si le planteara el tema de la conveniencia de mantenerse en su cargo o de la posibilidad de un ascenso en la organización). Este componente exige que la producción del texto sea vista como un procesamiento mental de información o como re-estructuración de mapas representacionales, igual que en cualquier conversación, en cualquier noticiero, etc. Sólo que, para este caso, se trata de cierta información que el lector necesita para aprender algo o para adquirir ciertas competencias.

- el tercero es el componente **sintáctico** o de *lenguaje*, donde se examina el sistema de señales o signos que exteriorizan (que transportan de una “mente” hacia otra “mente”) los contenidos previstos por el componente semántico. Cada persona, según los datos y prescripciones de los dos componentes anteriores, elige el sistema de señales que considera más conveniente: palabras, imágenes, gestos, formas geométricas, sonidos no verbales, etc., tomando en cuenta que dos o más sistemas de lenguaje pueden combinarse para formar suprasistemas o supralenguajes de acuerdo a las oportunidades que ofrezca el medio físico en que se ‘graben’ o inscriban las cadenas de signos (por ejemplo, el medio impreso permite combinar los lenguajes verbal, icónico-fijo y gráfico-diagramático, mientras que el medio videomagnético permite combinar todos ellos más el icónico-cinético y el sonoro). Las condiciones de adecuación de este componente están dadas, primero, por la correspondencia entre el tipo de lenguaje elegido y las necesidades pragmático-semánticas, junto a las posibilidades del medio físico (ya que hay una interdependencia estrechísima, casi imperceptible, entre *lenguaje* y *medio*); y, en segundo lugar, por el uso de las reglas de selección y combinación de signos dentro de cada lenguaje .

- el cuarto es el componente **físico** o de **medio**, donde se examinan las características del soporte material que vehiculiza las cadenas de signos (una pared, por ejemplo, puede convertirse en vehículo de frases o cadenas de lenguaje), así

como sus ventajas con respecto a las circunstancias pragmáticas, a la naturaleza de los significados transmitidos y al lenguaje asociado. El medio impreso, que es el caso aquí, se caracteriza por sus posibilidades de agrupar y complementar varios sublenguajes, como ya se dijo, y de 'fijar' en el tiempo y en la distancia las condiciones pragmáticas y semánticas originales, superando así ciertas limitaciones situacionales. A continuación veremos con algún detalle qué elementos y relaciones intervienen en cada perspectiva de análisis.

El Análisis Pragmático

Como ya se dijo, la perspectiva pragmática exige analizar el texto como una acción, desglosable en acciones menores, orientada a lograr ciertos efectos. De esto se deriva que un buen análisis debería atender, por lo menos, a los siguientes aspectos:

- **La situación socio-espacio-temporal:** se refiere a aquellos datos que definen el contexto en que el lector o estudiante va a usar el texto, su grado de madurez o avance curricular-instruccional y las condiciones del uso textual con respecto al proceso global de aprendizaje (evaluaciones, asesorías, etc.). Aquí se toman en cuenta las particularidades de la acción concreta del uso de ese texto por relación con la red de acciones donde ella se inserta (proceso curricular e instruccional general, sistema o institución que enmarca dicho proceso, entorno sociocultural del estudiante y de la institución, etc.). De todo esto tal vez lo más concreto, para efectos prácticos, es distinguir entre un uso textual mediatizado por una situación presencial (como es el aula de clases) y un uso textual no mediatizado, personalizado o individualizado (como es la educación a distancia o el adiestramiento de libre iniciativa). Obviamente, según se trate de un caso u otro, las acciones y estrategias del autor varían significativamente (por ejemplo, una de las deficiencias frecuentes en los textos para educación básica y media consiste en desaprovechar las posibilidades de que el docente realmente o conjugue las acciones del autor con las acciones del aula; en educación a distancia, la falla equivalente podría estar en ignorar las conexiones entre

el uso del texto y el uso de otros materiales y servicios, como la asesoría y la orientación). El trabajo de un analista, diseñador o productor de textos, para este primer rubro, es atender a que todos los demás elementos sean consistentes con los datos de la situación socio-espacio-temporal.

- **El marco presuposicional:** se refiere al conjunto de conocimientos, creencias, valores, normas, etc., que están implícitos en la acción comunicacional-instruccional. Hay muchos trabajos que han enfatizado y desarrollado la estructura de este elemento (tanto en lingüística pragmática como en psicología cognitiva y sociología; para una aplicación a las organizaciones universitarias, véase Picón, 1994). Por eso omitimos más detalles, para llamar la atención sobre la importancia de los conocimientos previos del usuario en el diseño del texto, lo cual constituye uno de los puntos centrales de la teoría cognitiva del aprendizaje (para una excelente reseña, ver Piñuel, 1988): si todo aprendizaje depende de una relación entre conocimientos previos y datos nuevos, es obvio que la efectividad de un texto instruccional va condicionada por la medida en que éste aproveche esos conocimientos previos en función de aquella relación. Pero se requieren investigaciones constantes para que nuestros diseñadores y autores dispongan de información válida y actualizada acerca de los conocimientos previos asociados a los distintos grupos de aprendizaje.

- **Los resultados esperados** (“situación final deseada”): una de las ventajas que tienen los sistemas instruccionales basados en *objetivos* es que los resultados terminales de la acción textual quedan bien definidos y explícitos, ya que los objetivos son precisamente definiciones estructuradas de los resultados esperados. En otras áreas, en cambio, tiende a confundirse *objetivos* (que son las respuestas del usuario o destinatario, o sea, los resultados *terminales*) con acciones y microacciones del autor (que se refieren a lo que tiene que hacer el autor para lograr determinadas respuestas o efectos en el destinatario, o sea, las acciones intermedias entre una situa-

ción inicial y una situación final deseada)¹³. La ventaja consiste en que, sólo si se definen bien las situaciones finales deseadas, será posible luego definir adecuados “macroactos” y “microactos”, es decir, lo que debe hacer el autor en atención a los resultados terminales esperados. El concepto de *resultados finales esperados* (u objetivos) es básico en un análisis pragmático, junto al concepto de *macro/micro-actos*, ya que el examen de las correspondencias entre ambas cosas (i.e., lo que se espera obtener con respecto a lo que se hace para lograrlo) es lo que permite decidir acerca de la validez global o efectividad de un texto. Para que este examen sea posible, los objetivos deben poder ser representados en forma de “árbol orientado” o de cualquier otro grafo o forma equivalentes, tal que se muestren las relaciones de inclusión propia y de complementaridad entre unos y otros objetivos. A partir de allí se podrá, en primer lugar, chequear las condiciones de consistencia y completitud dentro de la estructura de objetivos y, en segundo lugar, establecer las relaciones de adecuación entre esa estructura de objetivos y la estructura de macro/micro-actos.

- **Macro-actos y micro-actos** (acciones desarrolladas por el autor): se trata de una estructura jerarquizada en cuyo vértice está la acción más global e incluyente del autor o autores del texto (algo así como [*promover el aprendizaje x*]₀, donde *x* equivale al objetivo general) y en cuyas aristas terminales

¹³ Un ejemplo típico de esa clase de confusiones es algo así como “promover hábitos de lectura...”. En una formulación de ese tipo se está dando preferencia a lo que debe hacer el autor por encima de lo que quiere obtener como resultado final, lo cual es contradictorio, ya que no podemos decidir lo que vamos a hacer si no definimos antes lo que queremos obtener. Nótese que no se trata de defender una posición *conductista*, como suele argumentarse, sino de mantener cierta coherencia teórica. Efectivamente, desde el ángulo de una Teoría de la Acción que, por cierto, no tiene nada de conductista, la efectividad de una acción depende, entre otras cosas, de una correspondencia entre a) necesidades de la situación inicial S_0 , b) elementos de la situación final deseada S_n (=objetivos) y c) secuencia de acciones intermedias entre S_0 y S_n (es decir, S_1, S_2, \dots, S_{n-1}). Esto implica que los objetivos deben diferenciarse nítidamente de las acciones intermedias.

inferiores están las acciones más específicas, pasando por toda una sección de ramificaciones intermedias (*meso-actos*). Desde otro punto de vista, estos x-actos pueden también considerarse como funciones del texto instruccional, ya que relacionan necesidades iniciales con resultados esperados u objetivos. Los actos típicos más importantes de todo texto instruccional son cosas como las siguientes:

- orientar o girar instrucciones (indicar cómo usar el texto, remitir a otras fuentes, etc.)
- ordenar la información académica (transmitir todo o parte del contenido asociado al objetivo)
- ejemplificar o ilustrar (traducir lo abstracto a lo concreto)
- reforzar (iterar, asociar a experiencias, etc.)
- sintetizar (compendiar, crear visiones de conjunto, etc.)
- ejercitar (poner en práctica ciertas competencias)
- verificar los logros de los x-actos anteriores (evaluaciones y autoevaluaciones).

Estas acciones del autor (o funciones del texto, como se prefiera) suelen organizarse en determinadas secuencias fijas o variables a lo largo de todos los módulos o unidades de aprendizaje, así como también pueden incluirse unas dentro de otras, en el sentido de que una misma acción, según las veces en que aparezca, puede ocupar diferente grado jerárquico con respecto a las demás (a modo de ejemplo, véase en el Diagrama 2 la estructura de objetivos y x-actos de una unidad cualquiera en un texto de la UNA, de Ledezma & Pinto, 1992). Esto nos lleva a una importante observación que, sobre todo, es aplicable a los textos de educación a distancia: comúnmente se asume que el texto impreso debe transmitir necesariamente la información académica en cuestión y se discute acerca de si la institución debe o no producir sus propios textos, acerca de cuáles son los “textos preexistentes” en el mercado, acerca de si los autores deben o no pertenecer a la institución, etc. Estas discusiones lucen mal planteadas si nos concentramos en las dos primeras funciones de la lista de arriba y si notamos que cualquiera de ellas pue-

de ser ubicada cerca del vértice de la estructura de acción, en calidad de macro-acto.

Al concentrarnos en esto, vemos que, en el nivel de los macroactos, un texto impreso puede cumplir mayormente una función *orientadora*, sin preocuparse demasiado por una función *informadora-académica*, la cual a veces puede ser mejor desarrollada por otros textos. En este caso, la función *orientadora* del texto impreso consistiría en guiar al estudiante hacia otros textos donde se halla la información requerida. Esa misma orientación podría indicar dónde se ubican los otros textos, cómo y en qué orden utilizarlos, qué informaciones resultan más importantes o mejor desarrolladas que otras, etc. Pero, en el caso de que algún contenido (novedoso, por ejemplo) no haya sido aún suficientemente desarrollado en el mundo académico o de que el acceso a otras fuentes sea complicado, entonces el texto instruccional sí debería privilegiar un Macroacto o una macro-función *informadora*, más que orientadora.

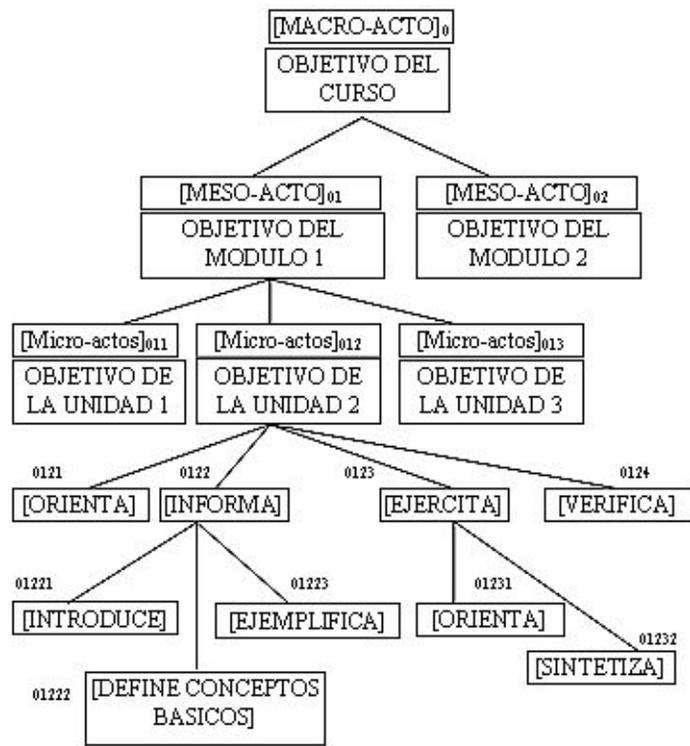


Diagrama 2: ejemplo (real) de estructura pragmática parcial

A la luz de esta distinción entre Macroacto *orientador* y Macroacto *informador*, el concepto de “texto preexistente” resulta absurdo cuando lo vemos dentro de una disyuntiva entre texto institucional propio o texto prestado a la institución. En realidad, hay contenidos tan abrumadamente desarrollados en las editoriales de todo el mundo (como la teoría de conjuntos, por ejemplo), que no vale la pena “llover sobre mojado”. Tampoco vale la pena seleccionar en el mercado un *solo* texto, supuestamente *el más* adecuado, con los riesgos de que de él sirvan unas cosas pero no otras. Lo mejor, pro-

bablemente, es estar conscientes de las opciones planteadas por estas dos macro-funciones y de confiar en la potencialidad de un texto decididamente orientador que remita al estudiante no a un texto estándar o institucionalizado, sino a informaciones que pueden estar en muchos otros textos, sin necesidad de institucionalizarlos (lo cual, por lo demás, evitaría que los estudiantes tuvieran una formación ‘monobíblica’).

El Análisis Semántico

En esta versión del análisis lo que se examina es el cuerpo informacional o ideacional que se transmite por medio del texto. No se refiere sólo a la información académica, sino a todo tipo de significados, independientemente de la función pragmática a la que sirvan. En principio, la estructura semántica de un texto obedece a la misma estructura pragmática, ya que a cada acción o función textual corresponde un cierto cuerpo informacional parcial (así como a la estructura de objetivos instruccionales corresponde una equivalente estructura de contenidos). En este sentido se habla, correlativamente, de **Macro-significados** y **Micro-significados**, tal como se explicó en la sección de la Teoría del Texto. En el Diagrama 3 se muestra cómo la estructura semántica se adecua a la estructura pragmática.

Lo que interesa en este punto del análisis es el grado de adecuación de los macro/micro-significados a sus funciones pragmáticas asociadas. Cuando decimos que un cierto sector de contenido es superfluo, por ejemplo, o desactualizado o mal desarrollado, etc., estamos en realidad hablando de su inadecuación a una cierta función pragmática preestablecida. Esto es así porque, como se sugirió en la sección teórica, las relaciones de *modelación/interpretación* en general se organizan en función de cada uno de los [ACTO]_i pragmáticos en su respectivo nivel arbóreo, de modo que esas relaciones pueden entenderse como una función que proyecta valores de [ACTO] en valores de [*Significado*] o de información (cuyas proposiciones interpretativas serán más *intensionales* o comprensivas en la medida en que sean más genera-

les; y más *extensionales* en la medida en que sean más específicas).

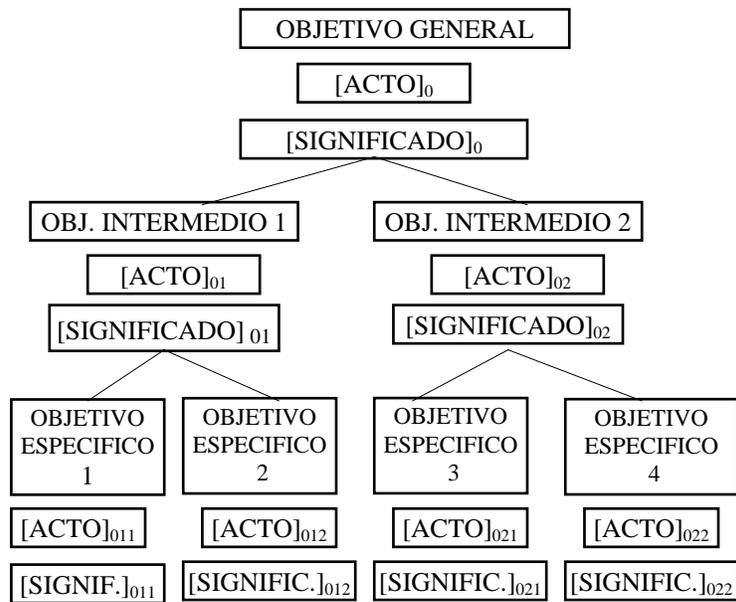


Diagrama 3: ejemplo (imaginario) de estructura pragmático-semántica integrada

Pero, aparte de esta correspondencia estructural del componente semántico con respecto al pragmático, hay también otro punto de análisis que consiste en identificar esa especie de ‘moldes’ en que es vertido o vaciado el contenido textual. Son estructuras formales de ordenamiento de la información:

- **El Modelo de Presentación:** cada vez que se transmiten unos significados, se define implícitamente un cierto modelo con respecto al cual podemos decidir la pertinencia y hasta la veracidad de las proposiciones presentadas. En un texto que transmita, por ejemplo, una entrevista a algún personaje, quedaríamos sorprendidos si el entrevistado se limitara a hacer preguntas o si el entrevistador se dedicara a dictar una

charla acerca de las opiniones del entrevistado, igual que si, en un texto que se presenta como una novela, no encontráramos ningún relato de ningún suceso sino solamente una exposición acerca de los distintos tipos de flores. El modelo de presentación constituye ese marco suprainformativo que define un *régimen* de estados de cosas o un “mundo posible” donde se hallan las reglas de estructuración de la información¹⁴. Entre los modelos de presentación que son más usuales en educación están:

- el *narrativo* (conocido ya desde los tiempos de Fedro y Esopo, con sus célebres fábulas moralizadoras)
- el *documental-testimonial* (entrevistas, confesiones y testimonios, registros de datos primarios, etc.)
- el *dialogado* (empleado desde Platón hasta Feyerabend)
- el *expositivo-magistral* (al modo de un conferencia catedrática o alocución)
- el *tutorial* (al modo de los instructivos para el manejo de equipos o programas de computación).

Cada uno de estos modelos está íntimamente asociado a determinadas necesidades y posibilidades pragmáticas y cada uno, además, predefine ciertas reglas de estructuración de la información, tales que sólo son válidas unas cosas y no

¹⁴ Este concepto de *modelo de presentación* es una aplicación gruesa y extendida del concepto de “modelo” en semántica formal. Como se sabe, y desde un enfoque ‘modelista’ de esa semántica, la verdad de una proposición se analiza por referencia a un “modelo” o “interpretación” M_i , de modo que para cualquier proposición $/p/$ y para un hecho o evento empírico p cualquiera, se plantea que $/p/$ es verdadera en M_i ssi p . En otras palabras, la verdad de la proposición $/p/$ depende única y exclusivamente de que ocurra el evento p , pero no en general sino, muy concretamente, en un cierto y predefinido “modelo” M_i . Por ejemplo, */Hay un hombre-murciélago/* es una proposición verdadera si y sólo si efectivamente hay alguien que es hombre y también murciélago por referencia al modelo llamado “Ficción cinematográfica”, muy independientemente de que creamos o no en Batman; en ese mismo modelo, en cambio, hasta ahora es falsa la proposición */El Pingüino mató al hombre-murciélago/*, ya que no ha ocurrido el hecho correspondiente en el mundo de ese tipo de cine o de comics.

otras. Uno de los puntos centrales del diseño de textos impresos para la instrucción es la selección adecuada de algún modelo de presentación y, luego, la medida de coherencia entre los distintos cuerpos informacionales y el modelo seleccionado. Los modelos *narrativo* y *dialogado* parecen ser adecuados para los textos de educación básica, mientras que los otros son más frecuentes en niveles más avanzados. Particular interés reviste el modelo *tutorial*, no sólo porque ha proliferado a raíz del reciente auge de la computación personal, sino porque en los sistemas de educación a distancia parece tener especiales ventajas (más aún porque se asocia estrechamente a la noción de “función *orientadora*” del texto impreso, defendida arriba). Desde un punto de vista pragmático-semántico, el modelo tutorial se reconoce por la personalización de la comunicación (dirigida al “tú” o al “usted”), por el predominio de la función orientadora (abundancia de expresiones en que se solicita una acción al usuario, de interrogaciones o pautas de chequeo, de instancias de ‘corte’ o descanso, de recapitulación, etc.) y, muy especialmente, por la inclusión de otros sublenguajes como complemento al sublenguaje verbal (el *gráfico-diagramático* juega un papel esencial, como veremos después).

- **El Esquema de Organización de Contenidos:** se refiere al tipo de ordenamiento en que se estructura la información en una trayectoria de tiempo de lectura. Todo escritor, ante una página en blanco, se pregunta “¿por dónde empiezo?” o “¿qué digo primero y qué digo después?”. Esto, así como la tradicional división en “introducción, nudo y desenlace”, revela la necesidad de un *esquema de organización de contenidos* ante un tópico global que se tiene en mente. Tradicionalmente, y para cualquier texto, se han considerado diversos esquemas según varios criterios (para más detalles, ver Padrón, 1990), tales como:

- Criterio lógico: esquemas *lineal*, *circular* y *en mosaico*, según relaciones temporales (antes/después), espaciales (cerca/lejos), etc.

- Criterio psicológico: esquemas *abierto* y *cerrado*, según el margen de ‘descubrimiento’ que se le ceda al usuario.
- Criterio epistémico: esquemas *inductivo* y *deductivo*, según el tránsito entre experiencia y teoría.

Por lo demás, y aparte de cualquier tipo de esquema de organización, existen ciertas recomendaciones provenientes de la psicología instruccional, tales como ir del todo hacia las partes, de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, etc. Pero este tipo de distinciones corresponde más a una esfera normativa o prescriptiva que a una esfera conceptual.

El Análisis Sintáctico

Si atendemos cuidadosamente a las formulaciones de la Teoría del texto, notaremos que las dos perspectivas de análisis que se han reseñado hasta aquí son válidas, en general, para cualquier texto instruccional (impreso, video, cara-a-cara, etc.), ya que ellas definen las condiciones más abarcan-tes del aprendizaje sometido a la comunicación. En cambio, son los análisis sintáctico y físico los que se especializan en las distintas clases de texto, porque es a través del *lenguaje* y del *medio* como la comunicación se materializa y se hace visible, observable, palpable. Ningún proceso comunicacional (excepto por telepatía y cosas por el estilo) se haría observable si no fuera por un determinado sistema de signos asociado a un determinado medio material por el que puedan ‘viajar’ las cadenas de señales. Así, una visión sintáctica exige ver el texto instruccional impreso como un lenguaje o, mejor, como un supralenguaje que aglutina varios sublenguajes.

Ya, desde este momento, el análisis trasciende la especialización profesional o académica de los autores (o sea, para el caso de los sistemas instruccionales trasciende una formación exclusivamente en educación o en procesos instruccionales) para ubicarse más allá, en el área de una teoría de los lenguajes (todos ellos) y de una tecnología de los medios. Lamentablemente, hasta ahora la práctica cotidiana en educación ha ignorado el peso específico de los lenguajes y medios, asumiendo que, si se tienen claros los

medios, asumiendo que, si se tienen claros los objetivos, los contenidos y las estrategias instruccionales, se tiene ya resuelto todo el problema, bajo la creencia de que todo aquello que se refiere a diagramación, artes finales, imprenta, guiones, videgrabaciones, etc. es cosa de “carpintería” o de artes-oficios que debe supeditarse a las exigencias del educador (quien, por lo demás, carece de la más elemental formación curricular en lenguajes y medios).

El análisis sintáctico del texto impreso implica, primero, una identificación de los posibles sublenguajes capaces de intervenir en el sistema lingüístico global, bajo el entendido de que éste no se reduce, ni mucho menos, al producto de hilar palabras y de colocarlas sobre la página. Y, en segundo lugar, implica una visión de conjunto de esos sublenguajes y un trabajo de interrelación o entretrejido global donde se evita que un sublenguaje particular devore las potencialidades o competencias de otro en detrimento del tiempo y fluidez del aprendizaje y donde se promueve la agilidad semiótica y sensorial del usuario. Fundamentalmente, una perspectiva sintáctica parte del análisis de lo siguiente:

- **El sublenguaje verbal:** formalmente, el cuerpo de palabras se estructura en cadenas o secuencias que van desde la *frase*, como cadena mínima (segmentables entre sí por un elemento verbal que es el “punto seguido”, sin considerar los “títulos”, que son objeto de estudios más especializados), siguen al *párrafo* (segmentables entre sí por otro elemento verbal que es el “punto y aparte”) y luego a la *sección*, pasando por *subsecciones*, si es el caso (segmentables entre sí bien sea por algún elemento verbal, como es la numeración, bien sea por un elemento gráfico-diagramático, como son la titulación o el espaciado), hasta llegar al *capítulo* y, si es el caso, al grupo de capítulos o *parte* bibliográfica (segmentables entre sí por elementos gráfico-diagramáticos y/o icónicos como el espaciado, la titulación, la imagen, el diagrama, etc.).

Lo que determina esa estructuración en *frases* \Rightarrow *párrafos* \Rightarrow *secciones* \Rightarrow *capítulos* \Rightarrow *partes* es, semánticamente hablando, una progresiva diferenciación entre los dis-

tintos componentes del árbol de macro/micro-significados vinculado a la estructura pragmática, árbol que se plasma en el “esquema de contenidos”, como suele llamársele. Desde el punto de vista pragmático, que para nuestro caso es de carácter instruccional, tal configuración se remite, a su vez, a la estructura de objetivos prevista en un diseño que toma en cuenta factores psicológicos, situacionales, curriculares e institucionales. La diferencia entre las macro-funciones *orientadora e informacional*, antes explicadas, es también un importante criterio pragmático que interviene en esta estructuración progresiva de los bloques o cadenas de palabras.

Otros aspectos que actúan en la conformación del sublenguaje verbal -ya desarrollados dentro del campo de los estudios sobre *gramática textual y teoría de la traducción-* se refieren a mecanismos de hilación, tales como la correferencia, la anáfora, los conectivos lógicos, etc. (entre las obras clásicas, véase por ejemplo Dressler, 1974, y Schmidt, 1978).

- **El sublenguaje icónico:** es el sublenguaje de la “imagen fija”, cuya estructura ha sido ampliamente estudiada en el terreno de la semiótica (son clásicos los aportes de Roland Barthes, Umberto Eco y Yuri Lotman, entre otros). No siempre esta sintaxis forma parte del texto instruccional impreso, en parte porque las fotografías a color y los dibujos originales incrementan los costos de producción y, en parte, también porque la instrucción, sólidamente arraigada a una cultura de la palabra, aún no termina de valorar las potencialidades de la imagen. Sin embargo, a raíz de las recientes aplicaciones computacionales “multimedia”, y sobre la base del concepto de “hipertexto” (palabra nueva, pero en realidad muy antigua), el uso de este sublenguaje seguirá una tendencia creciente en los próximos años.

La sintaxis icónica-fija se caracteriza, en relación con una sintaxis general de la imagen (que incluye lo icónico-cinético), por aplicar preferentemente funciones de tipo sincrónico: a una “categoría” lexical (un árbol, por ejemplo, una montaña o un hombre) se le asignan simultáneamente valores de ángulo (frontal, lateral, picado, contrapicado...) y valores

de encuadre (close-up, plano general, plano medio...). Sólo en el caso de las secuencias de imagen, al estilo de los *comics* y de las fotonovelas, se aplica una función diacrónica, que es el “corte” (a diferencia del cine y video, que aplican además otras funciones diacrónicas como el “fundido”, los movimientos de cámara, etc.).

El valor de las fotografías y dibujos en el texto instruccional impreso radica sobre todo en su capacidad para aproximar a referentes de aprendizaje cuyas condiciones de captación son de carácter visual. Pero, por otra parte, los elementos icónicos tienen también un enorme valor de tipo psicológico en lo que se refiere a motivación, distracción, refuerzo, estética, etc.

- **El sublenguaje gráfico-diagramático:** dentro de una sintaxis del texto impreso, en general, éste es el sublenguaje que cohesiona a los dos anteriormente descritos y que fija las pautas más globales para todo el sistema lingüístico (independientemente de que el sublenguaje verbal tenga la mayor carga semántica), ya que actúa como un sistema de arquitectura o *composición gráfico-visual*. Un paso esencial en el análisis es distinguir los distintos elementos que intervienen en este sublenguaje, para luego determinar sus relaciones de adecuación a los requerimientos pragmático-semánticos del texto instruccional. Consideremos los siguientes:

- *Los cuerpos de palabras:* constituyen el objeto central de las operaciones de diagramación con respecto a los espacios de las páginas. Dada una “mancha” o espacio disponible, aquí se definen las pautas ordinarias o constantes para todo el texto: márgenes horizontales y verticales; fuente, estilo y tamaño de letra ordinaria; interletrajes e interlineados; tabulaciones y sangrías; distribución en columnas, etc. Todo ello se relaciona con los diferentes cuerpos verbales: mientras las frases y párrafos reciben un tratamiento netamente verbal (puntos ortográficos), las secciones, subsecciones, capítulos y partes reciben un tratamiento gráfico-diagramático especializado, tal que permita diferenciar uniformemente unos cuerpos de otros.

- *Los identificadores de texto*: son elementos que diferencian los cuerpos comunes de palabras con respecto a otros cuerpos que tienen alguna otra función, tales como títulos, segmentos de encabezamiento, etc. y con respecto a elementos del sublenguaje icónico. Básicamente, aquí intervienen los diferentes estilos, tamaños y fuentes de letra, así como los espacios en blanco, los recuadros y las líneas de diferente estilo y grosor.
- *Los resaltadores de información*: se trata de elementos que enfatizan alguna información particular, tal como notas al margen, cuadros insertados dentro del cuerpo normal de palabras, marcos y óvalos, flechas direccionadas, etc. Aunque ciertos elementos pueden ser los mismos que se utilizan para otros efectos, en este caso cumplen la función de llamar la atención sobre alguna información específica.
- *Los condensadores de información concreta*: consisten en recursos de lectura rápida que rompen la sintaxis del sublenguaje verbal y, recogiendo ciertos elementos verbales mínimos, construyen otra sintaxis dotada de significantes topográficos (contigüidad, direccionalidad, continuidad, etc.), todo lo cual lleva a una lectura sintética de grandes cuerpos semánticos. Es el caso de las tablas, cuadros y esquemas sinópticos.
- *Los visualizadores de información abstracta*: son recursos de visualización rápida que traducen información conceptual compleja en analogías geométrico-espaciales simples y concretas, como los diagramas de flujo y procesos, los grafos de relaciones, las figuras estructurales, etc. Aunque muchos de estos recursos son convenciones estandarizadas (diagramas de Venn, grafos arbóreos, flujogramas, diagramas de Gantt, gráficos Pert...), ellos ofrecen la posibilidad de crear estructuras novedosas para cada caso particular, interviniendo entonces la creatividad e ingenio de quienes dominan el código gráfico-diagramático.
- *Distanciadores y balanceadores*: se trata de mecanismos visuales que marcan relaciones de contigüidad, continui-

dad y proporción entre los distintos componentes de la página, sean verbales, icónicos o diagramáticos. Cosas como la “alineación”, los “fondos” o “rellenos”, los colores, las líneas, los lugares en blanco, los marcos, etc., son recursos típicos en este rubro.

Aunque todos estos elementos tienen un fuerte carácter técnico, hay también un cierto margen en que la libertad estética, la creatividad y la subjetividad cumplen su propio papel. Muchas soluciones, por tanto, dependen del gusto personal de los expertos en comunicación, diagramación y diseño gráfico, cosa que debe examinarse en relación con los patrones estéticos del contexto más global (recuérdese que los condicionamientos del estudiante frente al material impreso suelen ser los mismos que la industria de las publicaciones crea sobre el gran público; y, como se dijo al principio, el usuario del texto instruccional es, antes que eso, usuario de las tecnologías de comunicación masiva). Es por eso por lo que las decisiones finales, cuando surgen desacuerdos en materia de lenguajes y medios, deberían quedar en manos de los expertos en esa materia, así como las decisiones en materia de pragmática y semántica quedan en manos de los especialistas en instrucción, donde, por cierto, hay también un buen margen de creatividad y subjetividad.

El Análisis Físico

Para entender las particularidades y especificidad de esta perspectiva de análisis, observemos que los tres análisis anteriores no identifican en sí mismos la naturaleza física de un texto impreso. En efecto, y como de hecho sucede, podemos tener diagramada una página con bloques verbales, fotografías y dibujos en la pantalla del monitor de una computadora, gracias a cualquier programa de autoedición. Pero el medio o soporte físico es distinto al impreso. Si analizáramos ese medio, tendríamos que hacer referencia a cosas como píxeles, memoria de video, formatos de archivo, resolución de colores del monitor, etc. Luego, es el análisis del medio lo que cierra más específicamente el examen del texto impreso.

La importancia de este análisis está en que las condiciones físicas del medio obligan a ciertas configuraciones de lenguaje, sobre todo en el nivel gráfico-diagramático. Cualquier diseñador gráfico sabe, por ejemplo, que una trama de fondo oscura en más de un 30% para unas letras en negro, aunque se vea bien en la pantalla del monitor y en la impresión láser, se verá mal en la impresión offset; sabe también que, dependiendo del tipo, color y peso del papel que se va utilizar, algunos recursos lingüísticos serán más oportuno que otros, etc. Y, desde el punto de vista del aprendizaje, las características del medio son determinantes: ciertos formatos resultan más manipulables que otros, ciertos tipos de encuadernación son más cómodos que otros e inciden de manera diferente en la durabilidad del texto, etc. En general, podemos considerar tres unidades elementales de análisis en esta perspectiva:

- *El ejemplar*: se analiza el texto como un todo, sea un libro, folleto, revista, etc., atendiendo al formato, la encuadernación, la calidad del papel, el refilado... y en función de requerimientos tales como la manipulabilidad, la durabilidad y la presentación estética.
- *El cuerpo interno* (“tripa”): se analiza el texto en términos de página, atendiendo a la nitidez de la impresión, entintado, entramados, colores, orden de encuadernación... y en función de condiciones tales como legibilidad, estética y uniformidad.
- *El cuerpo externo* (cubiertas): se atiende a las portadas y contraportadas en lo referente a calidad del papel, calidad de la impresión, etc.

Como en todos los componentes anteriores, los recursos típicos del medio impreso deben guardar estrecha correspondencia con los requerimientos pragmático-semánticos y con los recursos de lenguaje. Es en este sentido en que debe entenderse la expresión $(P(c \rightarrow (s \rightarrow (l \rightarrow m)))) \leftrightarrow T$, formulada al principio.

EJERCICIOS

A continuación se presentan hechos humanos típicos, descritos mediante “fábulas” de varios autores clásicos (precisamente, la función de las antiguas fábulas fue la de caracterizar hechos humanos típicos). Tal como hicimos en la introducción a la segunda sección de este módulo, se trata de utilizar las teorías de la Acción y del Texto para analizar esos hechos, tanto aquéllos que sólo constituyen acciones en general como aquéllos que, además, son acciones discursivas.

1. En cierto caluroso día un lobo, que era cazador furtivo, salió hambriento y cansado del bosque. Para engañar el hambre, se dirigió hacia un arroyuelo que serpenteaba murmurador por entre las piedras de la colina. Llegado a su orilla, cuando se inclinaba para beber, divisó a lo lejos, más abajo del mismo arroyo, a un corderito que se había perdido de su rebaño y estaba también bebiendo completamente solo.

-¡Eh, enredador! -le gritó ceñudo el lobo desde lo alto- ¿Por qué me estás enturbiando el agua?

-Yo -baló temblando de miedo el pobre animal- no puedo enturbiarte el agua, porque ésta que estoy bebiendo ya ha pasado por donde tú estás.

-Sí, ¿eh? Pues ahora, al verte, recuerdo muy bien -replicó agresivamente el lobo- que hace seis meses murmuraste de mí...

-¡Hace seis meses... yo... no había nacido! -interrumpió el asombrado corderillo.

-¡Entonces sería tu padre! -prorrumpió el lobo. Y en dos saltos se puso al lado del pequeñuelo, lo agarró fuertemente por el cuello y lo guardó medio muerto en su morral.

2. Un lobo y una zorra habían nacido y crecido juntos en el bosque. Allí también, dentro de la cueva nativa, hicieron sus primeros estudios. Mayorcitos ya, los dos escolares quisieron ver algo de mundo. Sin decir nada a sus respectivos padres, se escaparon y llegaron al fin de la selva escondiéndose de mata en mata. En medio del prado que allí empezaba y les parecía infinitamente grande, había un hermoso caballo, alto y gordo, paciendo muy tranquilo, sin preocuparse en lo más mínimo de aquellos dos visitantes. Estos, al verle, se quedaron estupefactos, sin saber qué hacer, y estuvieron a punto de salir corriendo muy asustados.

-¿Quién será? -preguntó la zorra sorprendida. El lobito, que se las echaba de doctor, tampoco lo sabía; pero no queriendo confesar su ignorancia, comenzó a hablar entre dientes, rascándose una oreja.

-Yo lo sé, lo sé muy bien. Lo tengo en la punta de la lengua.

-Muy bien -comentó la zorra- pero yo creo que podríamos preguntárselo a él, en vez de esperar a que lo recuerdes. Adelantándose, hizo una graciosa reverencia y dijo al desconocido:

-Ilustrísimo señor, estos humildes servidores vuestros desean saber cómo os llamáis.

El interpelado, a quien molestaban aquellos intrusos, respondió aviesamente:

-Mi nombre lo llevo escrito en las herraduras. Si quieres leerlo, aproxímate. Y levantó una de sus patas traseras. La zorra se excusó diciendo que ella era todavía jovencita y sabía leer muy poco; mientras el lobito, contento de poder hacer buen papel delante de aquel forastero tan grande, fue derecho a leer el nombre. En ese preciso momento, el caballo le dio una sonora coz en las narices.

-¡Ay, ay, ay! -aulló el lobezno huyendo. La zorrilla, corriendo a su lado, le preguntó afanosa:

-¿Esto no lo habías estudiado?

3. Una corneja que iba volando con sus compañeras, divisó a lo lejos un hermoso jardín. Muy contenta de su descubrimiento, se separó de la bandada y bajó hacia él graznando alegremente, yendo a posarse en un árbol, desde el cual vio sobre un camino enarenado algunas plumas que se le habían caído a un pavo real. Rápidamente, las recogió y se las puso encima. Infatuada y satisfecha, olvidándose por completo de sus humildes compañeras, marchó derecha a mezclarse entre un grupo de magníficos pavos reales. ¡Con su nuevo y pintarrajeado aspecto, la muy estúpida se hacía la ilusión de poder pasar por uno de ellos! Los pavos, de una sola ojeada, se dieron cuenta del engaño, reconociendo a la desvergonzada intrusa. Dieron la alarma: "¡Ahó!, ¡Ahó!" y, una vez reunidos, se le fueron encima todos juntos, arrancándole el disfraz y echándola de allí a fuerza de terribles picotazos. Entonces, la pobre y maltratada corneja alzó el vuelo para ir a reunirse con las compañeras a quienes antes había despreciado. Pero también allí fue mal recibida, pues todas las gritaron a coro con burla y desprecio:

-¡Te está muy bien empleado! Si hubieras permanecido contenta en tu casa y entre los tuyos, no habrías sufrido la afrenta, ni recibido los picotazos. ¡Bien merecidos los tienes!

.REFERENCIAS EN EL MÓDULO 2

- Corredoyra, J. (1989): "Acción Social", en Di Tella (Coord.): *Diccionario de las Ciencias Sociales y Políticas*. Buenos Aires: Puntosur.
- Argyris, C. y Otros (1985): *Action Science. Conceptos, Methods and Skills for Research and Intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Austin, J. (1962): *How to Do Things with Words*. London: Oxford U.P.
- Bar-Hillel, J. (1971): *Pragmatics of natural Languages*. Dordrecht-Holland: Reidel.
- Dijk, T. Van (1977): *Texto y Contexto*. Madrid: Cátedra.
- Durkheim, E. (1978): *Las reglas del Método Sociológico*. Madrid: Morata.
- Grice, H. P. (1975): "Logic and Conversation", en Cole y Morgan (comp): *Syntax and Semantics, 3. Speech Acts*. New York: Academic Press, 41-58.
- Ledezma, M. & Pinto, N. (1992): *Análisis Gramatical*. Caracas: UNA.
- Habermas, J. (1987): *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Padrón, J. (1992): *Aspectos Diferenciales de la Investigación Educativa*. Caracas: USR.
- _____ (1994): "Elementos para el Análisis del Texto Instruccional Impreso", en *Informe de Investigaciones Educativas*. Vol. VIII N° 1-2, 45-64.
- Parsons, T. y Shils, E. (1961): *Hacia una Teoría General de la Acción*. México: FCE.
- Peirce, Ch. S. (1931-1935): *Collected Papers*. 6 vol. Cambridge: Harvard U.P.
- Picón, G. (1994): *El Proceso de Convertirse en Universidad*. Caracas: FEDEUPEL

- Rescher, N. (Ed.) (1967): *The Logic of Decision and Action*. Pittsburgh: Univ. of Pitt. Press.
- Searle, J. (1969): *Speech Acts*. London: Cambridge U.P.
- White, A. (ed.) (1976): *La Filosofía de la Acción*. México: FCE.
- Wittgenstein, L. (1967): *The Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.
- Wright, G. Von (1968): *An Essay on Deontic Logic and the General Theory of Action*. Amsterdam: Acta Philosophica Fennica, XII.

MÓDULO 3: EL ANÁLISIS DE TEXTOS EN LA INVESTIGACIÓN

En este tercer módulo intentaremos aplicar principios y técnicas del Análisis del Discurso a la sistematización de la información generada por un texto bajo estudio. Nuestro supuesto elemental será que:

- muchos de los datos que el investigador social se ve obligado a procesar provienen de *textos* (derivados a su vez de actos de habla);
- para obtener datos relevantes de un texto es necesario sistematizar el conjunto de la información contenida en dicho texto;
- para sistematizar el conjunto de la información contenida en un texto hacen falta ciertos principios y técnicas de análisis;
- el Análisis del Discurso puede proveer esos principios y técnicas.

En el mundo de la investigación es ya un prototipo la relación primaria entre el investigador y el “corpus”, entendido éste como el conjunto ya seleccionado de objetos que contienen inmediatamente los datos o de los cuales hay que extraer los datos. Lo que algunos llaman “unidades de análisis”, en la tradición de cierto tipo de estudios es aquí llamado “corpus”, es decir, un inventario de manifestaciones, realizaciones o ejecuciones observables que, al ser analizadas, manipuladas o procesadas, generan información acerca de alguna incógnita. Por ejemplo, si un investigador se plantea alguna pregunta relacionada con la influencia de la publicidad televisiva sobre los niños, es posible que reúna una cierta cantidad de comerciales de TV, que será entonces su *corpus* de investigación. Si, en cambio, se pregunta sobre la reacción de determinados tipos de personas ante conductas agresivas, es posible que filme eventos en el tránsito, en los tribunales, en oficinas de reclamo, etc., filmaciones que constituirán su

corpus de trabajo¹ (en los enfoques empírico-inductivos los *corpus* son utilizados para construir explicaciones por vía de generalización progresiva; en cambio, en los enfoques deductivos son utilizados para contrastar explicaciones previamente formuladas o como mecanismos de “control empírico” durante el proceso de derivaciones).

Esta relación primaria entre investigador y *corpus* se ve crecida o mediatizada por otros componentes:

- i) en primer lugar, está la referencia del problema y el objetivo de estudio;
- ii) en segundo lugar, hay un cuadro de teorías de insumo (“ α -Teorías” o teorías de entrada) que se vincula al problema y al objetivo;
- iii) en tercer lugar, está un sistema de categorías de investigación o de criterios de segmentación, clasificación y agrupación de hechos bajo estudio, sistema que es extraído del anterior cuadro de teorías de insumo;
- iv) en cuarto lugar, hay otro cuadro de *utilidades* teóricas o de teorías de servicio que no se vinculan directamente al problema ni al objetivo de trabajo, sino a grandes clases de

¹ Los elementos de un *corpus* deben ser *representativos* de la relación estudiada, pero no necesariamente en un sentido de *muestra estadística*. El carácter representativo de un elemento puede tener un sentido *lógico*, cuya fundamentación o justificación radica en lo siguiente: si formulamos una clase ‘A’ de hechos mediante una lista cerrada de propiedades “bien-definidas” (que puedan ser reconocidas por una máquina) y dado un hecho cualquiera x, es posible decidir si x pertenece a A. En caso afirmativo, todo lo que encontremos en x y que esté dentro del rango de la lista de propiedades, ipso facto puede ser atribuido a la clase A (o sea, puede ser generalizado sin márgenes de error). En la terminología especializada, la clase a la que pertenece un elemento es llamada “Signo-Tipo” y cualquier elemento representativo de esa clase es llamado “Signo-Ejemplar”. Esa terminología se deriva de Peirce, quien distinguió entre “Type” (la clase) y “Token” (el elemento representativo de esa clase). Desde una óptica racional-deductiva, el sentido *lógico* de la representatividad es mucho más confiable que el sentido *probabilista* (el de las muestras al “azar”, por ejemplo).

problemas e intereses y que proporcionan herramientas de trabajo o tratamientos generales;

v) en quinto lugar, están las técnicas y herramientas proporcionadas por el anterior cuadro de teorías de servicio, las cuales permiten operar sobre el corpus, extraer datos y procesarlos². Todo este sistema de relaciones investigativas puede ser visualizado en el diagrama 1.

Ahora bien, sobre la base del supuesto anterior y de su implícita relación entre investigador y corpus, pasaremos ahora a considerar dos elementos básicos: el Análisis del Discurso, en cuanto especial teoría de servicio, por un lado, y los corpus típicos de investigación social centrada sobre elementos textuales, por otro lado.

En cuanto al primer elemento -el Análisis del Discurso- damos por descontado su dominio teórico, que ya fue expuesto en los dos módulos temáticos anteriores y que, por

² Nótese que las teorías de servicio (o los *utilitarios* teóricos) también forman parte de las α -Teorías o teorías de entrada, pero la diferencia está en que, mientras éstas mantienen una relación sustantiva, temática o semántica con el problema (que es el caso del componente ii, arriba), aquéllas mantienen sólo una relación formal, operativa o sintáctica (que es el caso del componente iv, arriba). La teoría del Conflicto, por ejemplo, es de alcance sustantivo o temático con respecto a los problemas en torno a negociación o a relaciones interpersonales. Pero la teoría de probabilidades, por ejemplo, aplicada a esos mismos problemas, tiene un alcance formal u operativo, igual que la teoría de grupos o de caos (y las teorías lógico-matemáticas) e igual que la teoría de sistemas o del Discurso. Evidentemente, dentro de su propia especialidad o disciplina, cada teoría de servicio pasa a ser ya una teoría sustantiva.

Por otra parte, estas teorías de servicio pueden ser incorporadas a una investigación de dos modos: a modo de dominio *técnico* (es decir, a nivel de simples herramientas ciegas) y a modo de dominio *teórico-técnico* (o sea, a nivel de herramientas justificadas teórica y conceptualmente). El caso de la estadística es un excelente ejemplo: al analizar hechos en términos muestrales, podemos limitarnos sólo a calcular medidas de tendencia central y de dispersión, lo cual representa el dominio *técnico* de una teoría de servicio. Pero debajo de esos cálculos hay teorías de distribución muestral, cuya incorporación a la investigación sería el caso de un dominio *teórico-técnico*. El componente iv representa el dominio *teórico* de un utilitario, mientras que el componente v representa su dominio *técnico*.

tanto, no volveremos a tocar por ahora (a menos que se requieran referencias circunstanciales). En su versión técnica, utilizaremos un cierto conjunto muy limitado de herramientas en cuatro instancias sucesivas: abordaremos, primero, una instancia de análisis **pragmático**; segundo, una instancia de análisis **semántico**; tercero, el análisis **sintáctico** y, finalmente, de modo bastante superficial, la instancia del análisis **físico**.

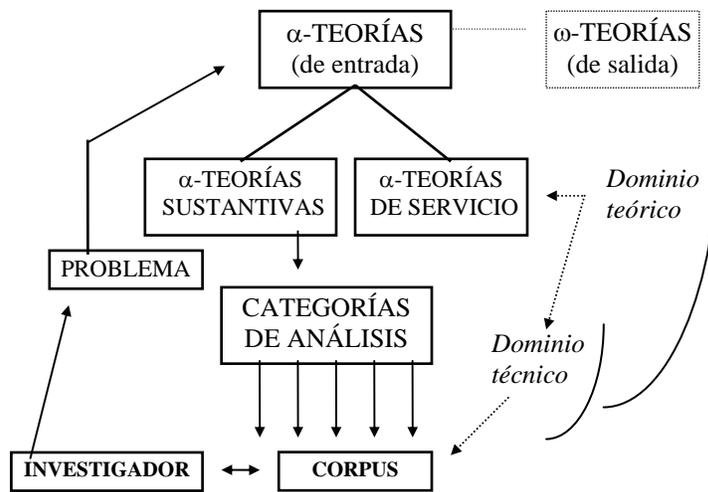


Diagrama 1: relaciones entre investigador y corpus

En cuanto al segundo elemento -los corpus asociados al Análisis del Discurso en una investigación social- consideraremos, dentro de cada una de las instancias de análisis antes mencionadas, cuatro clases de corpus: textos autobiográficos, entrevistas, textos oficiales o institucionales en general y mensajes publicitarios. Precisamente, dividiremos este módulo en secciones correspondientes a esas cuatro instancias.

La manera en que se interrelacionarán estos dos elementos en las cuatro secciones de este módulo queda representada en la tabla 1, donde además aparece, en cada casilla, el rasgo definitorio básico de cada clase de corpus según cada instancia de análisis:

	Sección 1: Textos Auto- biográficos	Sección 2: Textos institu- cionales	Sección 3: Entrevistas	Sección 4: Mensajes Publicitarios
Análisis pragmá- tico	Macroacto: informar sobre las propias expe- riencias	Macroacto: Definir linea- mientos y concepciones institucionales	Macroacto: atender soli- citud de información	Macroacto: persuadir
Análisis semánti- co	Macrosigni- ficado: expe- riencias familiares, laborales, profesiona- les, educati- vas, artísti- cas, etc.	Macrosigni- ficado: acciones socializadas (macro/micro- grupales, orga- nizacionales...)	Macrosigni- ficado: el definido por la solicitud del entrevi- stador (lo que sabe el entrevi- stado)	Macrosig- nificado: las virtudes o convenien- cias de un bien o servi- cio
Análisis sintácti- co	Lenguaje: verbal escrito	Lenguaje: verbal escrito	Lenguaje: verbal oral	Lenguaje: múltiple- integrado (icónico, gráfico-dia- gramático, verbal escri- to, verbal oral, musi- cal)
Análisis físico	Medio origi- nal: impreso	Medio origi- nal: impreso	Medio origi- nal: cara-a- cara	Medio original: impreso, video, foto, etc.

Tabla 1: Tipos de corpus analizados en cada sección

Antes de cerrar esta introducción, consideremos algunas generalidades técnicas sobre cada una de las cuatro instancias de análisis.

El Análisis Pragmático

Para cualquier texto en general, el análisis pragmático busca datos luego de definir, como referencia de examen, la situación socio-espacio-temporal en la que se produjo el texto, contextualizada dentro del respectivo marco situacional (el comercio, el entretenimiento, la recreación, la educación, la

academia, la política, etc.) e identificada bajo un Macroacto. Estas definiciones previas permiten fijar un patrón interpretativo y evaluativo para la obtención de los datos.

Partiendo de eso, es conveniente diseñar la estructura de macro/meso/micro-actos del texto, con el objeto de clarificar lo que ‘va haciendo’ el autor del texto a medida que desarrolla su discurso y de evaluar la eficiencia del texto. Pero, más que eso, ese diseño de la estructura pragmática permite visualizar las intenciones del autor, especialmente si sus actos son *bivalentes* (i. e., si existen acciones encubiertas).

Evidentemente, todo depende de las categorías de análisis de la investigación o de lo que se esté buscando. Pero, en general, el análisis pragmático provee información sobre lo siguiente:

- las relaciones del autor con respecto a la situación socio-espacio-temporal y al marco situacional correspondiente: su grado de adaptación, su dominio de las convenciones del caso, su equilibrio socio-contextual, etc.
- su eficiencia como actor-hablante: sus mecanismos de enlace, la cohesión y coherencia de sus meso/micro-actos, el esfuerzo invertido en la comunicación, etc.
- su sistema de valores, motivaciones, creencias, etc.: aunque buena parte de los valores se identifican en la instancia semántica, en esta instancia pragmática suele haber algunos ‘actos’ especiales que reflejan los valores y los sistemas normativos del autor. Tal es el caso de actos como prohibir algo, persuadir de algo, ensalzar algo, manifestar temor de algo, defender algo, etc., donde el nombre del acto (ubicado en el verbo) indica valores y normas, mientras que el ‘algo’ remite a un posterior análisis semántico que dirá, concretamente, en qué consisten tales valores y normas.

El Análisis Semántico

Básicamente, el objetivo del análisis semántico consiste en sistematizar los mapas representacionales que el hablante intenta transmitir. La clave aquí consiste en diseñar el sistema de macro/meso/micro-significados sobre la base de la

la estructura pragmática, bajo el supuesto teórico de que a cada x-acto corresponde un x-significado. Con el apareamiento del esquema semántico al esquema pragmático, podemos ya especificar y comprender mejor los actos textuales, ya que, además de la identificación de una acción, disponemos ahora de los distintos mapas representacionales asociados.

Otra estrategia de análisis, que puede ser refinada con técnicas estadísticas, consiste en, primero, aislar los nombres, los adjetivos, los verbos y los adverbios presentes en el texto (que son los elementos textuales semánticamente cargados o semánticamente eficaces), junto a la cantidad de veces que se repite. Segundo, agruparlos en categorías o ejes de significación formulados por el propio investigador mediante ensayo y error. El tipo de ejes formados por las palabras y sus repeticiones indicará entonces los significados principales y secundarios del texto (los psicoanalistas poseen estrategias específicas que profundizan mucho más en estos ejes semánticos). Más adelante mostraremos algunos ejemplos de aplicación que ilustrarán mejor esta técnica.

Al margen de datos específicos que interesen al investigador, el análisis semántico permite, en general:

- determinar los valores, normas y creencias del autor,
- establecer la adecuación entre lo que 'hace' y lo que 'informa',
- precisar las relaciones entre los mapas representacionales del autor y los que corresponden al marco situacional,
- determinar la coherencia, consistencia y relevancia de su información (trivialidades, redundancias, omisiones, etc.).

El Análisis Sintáctico

Para la investigación social (no lingüística) el objetivo del análisis en esta instancia es profundizar en los hallazgos de los dos componentes anteriores a través de las estructuras formales del lenguaje, tales como el orden de las pala-

bras, las formas lógicas (pregunta, admiración, afirmación, etc.), las relaciones y conexiones entre frase y frase, entre párrafo y párrafo, entre sección y sección, entre encabezados y textos, entre sublenguajes de uno y otro tipo, etc.

Las estructuras con “tú” y “Ud.”, por ejemplo, remiten a actitudes frente al interlocutor, lo mismo que los imperativos escuetos con respecto a los imperativos disfrazados de pregunta. Los desórdenes sintácticos (mal uso de los signos de puntuación, discordancias o inconexiones verbales, redacciones forzadas...) remiten a correspondientes estructuras de pensamiento y a orden lógico, etc.

El Análisis Físico

El objetivo de esta instancia es, igual que en el caso anterior, ampliar la información obtenida en las dos primeras instancias mediante la observación de las características específicas del medio de transmisión/recepción. En investigación social debe tomarse en cuenta que unas veces se trabaja con medios diferentes al medio original en que se produjo el texto (como ocurre en las grabaciones y en las transcripciones), lo cual hace variar completamente el análisis³. Las principales estructuras del medio, a las que debe atender el analista, son la calidad y legibilidad del material, las tecnologías empleadas, la distancia espacio-temporal que el medio fija entre los interlocutores, etc.

1. EL ANÁLISIS DE TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS

INFORMACION BÁSICA

Como se vio en la Tabla 1, los textos autobiográficos se caracterizan, en la instancia pragmática, por un macro-acto

³ Otras veces ocurre que el entrevistado, por ejemplo, al advertir que su voz está siendo grabada o que está siendo filmado, cambia notablemente su producción textual. Es competencia del analista discriminar esta variable.

típico: mostrar las experiencias de la propia vida. Sin embargo, una pre-definición importante para el analista es el *supra-macroacto*, es decir, el propósito de la autobiografía dentro del marco situacional, lo cual se puede traducir en preguntas como ¿cuál es el propósito, en este caso, de mostrar las propias experiencias? ¿para qué o en función de qué efectos se hace tal cosa? ¿cuál es el marco situacional en que se inscribe el macroacto típico? Es posible que la autobiografía haya sido solicitada para efectos de admisión en un curso de postgrado o para efectos de difundir valores a través de ‘vidas ejemplares’ (en los ámbitos bien sea religioso, académico, militar o cívico, por ejemplo). La respuesta o el caso de que se trate es tal vez la predefinición más importante para el analista: en efecto, si lo que se plantea es la admisión en un curso, el autor exhibirá patentemente los detalles experienciales que considere más convincentes y tratará de ‘venderse’ por la vía de valoraciones y relatos asociados a las expectativas del curso en cuestión, silenciando los detalles experienciales inconvenientes. Pues bien, la labor del análisis podría ser entonces la de filtrar los datos auténticos desechando la autopromoción poco confiable y detectando la información oculta. En esta labor la máxima ayuda está en el diseño del esquema de x-actos de la autobiografía, atendiendo especialmente a aquéllos orientados a ‘excusar’, ‘culpar a otros’, ‘impresionar’, ‘conmover’, ‘halagar al lector’, etc. y a aquéllos orientados a prescribir y a comparar, los cuales reflejan normas y valores⁴. Luego, el examen de la coherencia en las secuencias y subsecuencias de x-actos podría dar cuenta del

⁴ Para el reconocimiento de estos actos de habla son importantes, a nivel sintáctico, ciertas estructuras verbales tales como “haber que ϕ ”, “deber ϕ ” (“**hay que castigar a los corruptos**”, “**debe cuidarse la buena presentación**”, etc.) y las estructuras sintácticas comparativas del tipo “p > q” o “p es preferible a q” (tales como “**más vale prevenir que lamentar**”, “**mejor malo conocido que bueno por conocer**”...). Como puede observarse, la división entre instancias (pragmática, semántica...) sólo tiene función analítica, porque en la práctica hay que transitar una y otra vez entre ellas: lo datos pragmáticos se complementan con los sintácticos, éstos con los semánticos, y así, recurrentemente en todas las direcciones.

grado de autenticidad (las interrupciones o saltos de secuencia podrían hacer sospechar ocultamientos), del equilibrio emocional y de la capacidad lógica del autor, entre otras cosas.

Pasando a una instancia semántica, los macrosignificados o mapas representacionales típicos de las autobiografías se corresponden, virtualmente, con los posibles renglones en que es posible agrupar o clasificar las experiencias de vida: lo sensorial-técnico, lo intelectual-cognitivo y lo afectivo-introspectivo podrían constituir los renglones más generales de una semántica autobiográfica, de modo que el analista podría sopesar esos tres rubros para concluir en un buen diagnóstico global del autor (suponiendo que algunas personas se inclinan más a relatos afectivo-introspectivos, como las “Confesiones” de San Agustín; otras a los relatos intelectual-cognitivos, como la autobiografía de Carnap, y otros a relatos técnico-sensoriales, como las típicas autobiografías de empresarios y seductores). Pero hay renglones o rubros de semántica autobiográfica que resultan más específicos y que se corresponden con ámbitos socio-psicológicos cruzados con ejes cronológicos, tal como se muestra en la Tabla 2, donde las casillas vacías pueden ser llenadas con juicios sintéticos del analista.

Por lo demás, y como se dijo al final de la introducción a este módulo, el diseño de un esquema semántico acoplado al esquema pragmático constituye la vía más sistemática y organizada en esta instancia de análisis, ya que así se establecen las correspondencias del caso entre lo que el autobiógrafo ‘hace’ y lo que ‘dice’.

Ambito ⇒ Tiempo ↓	familia	educación	trabajo	pareja	recreación	... ⇒
infancia						
adolesc.						
juventud						
madurez						
vejez						

Tabla 2: La semántica autobiográfica (matriz ejemplo)

La otra vía de análisis semántico, antes mencionada, es la agrupación de adjetivos, nombres, verbos y adverbios en ejes semánticos categorizados por el analista. Esta técnica de *ejes categoriales* es especialmente adecuada para identificar los marcos epistémicos o presuposicionales del autor: de hecho, los adjetivos remiten a las valoraciones sobre las cosas (calidad, preferencias, características...); los nombres remiten a los tipos de cosas que más han intervenido en las experiencias del hablante (personas, objetos, conceptos...); los verbos remiten a las acciones más fuertemente vinculadas a la vida (por ejemplo: estudiar, trabajar, leer, viajar, amar...) y los adverbios remiten a las modulaciones y modalidades de las acciones (por ejemplo: con energía, quizás, maravillosamente...). Esta técnica, cuando se trata de textos extensos, debe ser realizada con ayuda de un ordenador. Como se dijo antes, consiste en indexar el texto, determinando la lista exhaustiva todas y cada una de las palabras, así como las veces que se repiten. Se eliminan luego las palabras carentes de capacidad semántica (artículos, preposiciones, conectivos, etc.). La lista obtenida por esta reducción se agrupa luego en atención a categorías de significación, tales como familia, trabajo, profesión, pareja, etc. Si, además, estos ejes categoriales se agrupan según los renglones de vida o de semántica autobiográfica (por cada casilla de la Tabla 2), el análisis resulta más rico en información y mejor organizado.

Pasemos ahora a la instancia sintáctica de las autobiografías. Lo esencial aquí es definir primero la estructura global del texto: las secciones, párrafos y encabezados (títulos y subtítulos) pueden tener distinta extensión según el interés que el autobiógrafo atribuya al tema en referencia (referencia que muchas veces puede ir marcada por un subtítulo o por alguna de las primeras oraciones del párrafo). Esta distribución formal del texto también nos remite a las capacidades lógicas del autor y a sus criterios de ordenamiento intelectual.

Por lo común, las personas analíticas y con entrenamiento en escritura dividen el texto en bloques o secciones,

identificables por numeración, titulación o encabezamientos. Otro tipo de personas no establecen divisiones, pero organizan el texto según ejes semánticos que pueden estar dados por sucesión cronológica, por contigüidad espacial, por ámbitos socio-psicológicos, etc. Las personas con escaso entrenamiento en escritura o con poca tendencia analítica no establecen ningún tipo de organización sintáctica o semántica, sino que escriben englobándolo todo, a medida que van apareciendo las ideas en su mente. Por supuesto, hay bastantes excepciones (como podría ser el caso de un escritor surrealista o impresionista), pero otros datos del análisis ayudarán a decidir si se trata o no de una excepción.

La sintaxis general normal de las autobiografías es la misma del ensayo descriptivo, con un único lenguaje: el verbal escrito. Cualquier otra sintaxis general diferente, como por ejemplo, el uso de sublenguajes icónicos (imágenes ilustrativas, dibujos, fotos...), gráfico-diagramáticos (cuadros, tablas, juegos de espacios y líneas, diagramas...) debe analizarse como una excepción y el analista debería buscar otros datos textuales que ayudaran a explicar la excepcionalidad de la sintaxis.

Luego de ese examen de la sintaxis global del texto, conviene identificar los mecanismos de enlace o de tránsito entre sección y sección y entre párrafo y párrafo, pues allí también suele haber datos acerca de las capacidades de ordenamiento y acerca de las relaciones entre los valores, las normas y las creencias, relaciones marcadas por los mecanismos de cohesión textual (anáforas, correferencias...).

Finalmente, el análisis sintáctico se centra en las características de las oraciones y frases. Aquí se examinan las estructuras afirmativas (seguridades, creencias positivas...), las negativas (rechazos, rectificaciones y precisiones...), las interrogativas (dudas, introducciones temáticas...), así como las estructuras verbales de obligación (tener que, haber que...), de opinión (creer que, parecerle a uno que, estimar que...), de valoración (gustar, preferir, elegir...), de creencia (saber que, estar seguro o convencido de que, descubrir

que...), etc. y las estructuras de comparación (mayor o mejor que, valer más que...). Los giros direccionales también revelan datos importantes, sobre todo en materia de actitudes y roles, tanto aquéllos que refieren al autor como aquéllos que refieren al destinatario. En la dirección del autor, conviene fijarse en giros tales como el llamado “plural mayestático” (sustitución del “yo” por el “nosotros”) y la forma impersonal (sustitución del “yo” y del “él” o “ellos” por el “se”). En la dirección del destinatario, podría haber giros centrados en el singular (tú/Usted) o en el plural (“ustedes”). Pero, aunque no existan elementos lingüísticos que expresamente refieran a un destinatario, siempre es posible, valiéndose de ésta y de las anteriores instancias de análisis, detectar cuál es la imagen que tiene el autor de sus destinatarios. La morfología de las palabras también puede resultar reveladora, especialmente por la eventual presencia de aumentativos, diminutivos, etc.

El análisis físico no tiene mayor interés en la investigación social, salvo por el hecho de que la presentación, calidad y legibilidad del texto remiten a actitudes y hábitos (casi exactamente igual al caso del vestido y la presentación personal). El uso de tecnologías de medios podría ser importante por el hecho de que entre el uso del lápiz y el bolígrafo y el dominio de actualizados procesadores de texto y técnicas de impresión, pasando por los distintos tipos de máquinas de escribir, también remiten, cuando no a actitudes, al menos al grado de adaptación del autor al surgimiento tecnológico (aun cuando el autor del texto y el usuario de la tecnología del texto no sean el mismo).

EJEMPLOS DE APLICACIÓN

El ejemplo que proponemos a continuación no intenta ser exhaustivo ni completo, sino que se limita a lo esencial, no sólo por razones de espacio y brevedad, sino también por razones didácticas, bajo la intención de ofrecer al lector una oportunidad de ampliar el análisis bajo las pautas esquemáticas ofrecidas en la “Información Básica”. El texto bajo análisis

sis es un fragmento de la autobiografía de Karl Popper (Popper, 1977).

La atmósfera en que crecí era decididamente libresca. Mi padre, el Dr. Simon Siegmund Carl Popper, era, al igual que sus hermanos, doctor en Derecho por la Universidad de Viena. Tenía una extensa biblioteca y había libros por doquier -con excepción del comedor, en donde había un gran piano de concierto Bösendorfer y numerosos volúmenes de Bach, Haydn, Mozart, Beethoven, Schubert y Brahms. Mi padre, que tenía la misma edad que Sigmund Freud -cuyas obras poseía y había leído al tiempo de su publicación-, era abogado y procurador. Respecto a mi madre, Jenny Popper, *née* Schiff, diré más de ella cuando hable sobre música. Mi padre era un consumado orador. Oí sus alegatos en una causa solamente una vez, en 1924 ó 1925, cuando yo mismo era el demandante. El caso era, en mi opinión, bastante claro. Por ello no pedí a mi padre que me defendiese y me sentí turbado cuando él insistió. Pero la absoluta simplicidad, claridad y sinceridad de su discurso me impresionaron sobremanera. Mi padre trabajaba arduamente en su profesión. Había sido amigo y compañero del último Burgomaestre liberal de Viena, el Dr. Carl Gröbl, y se había hecho cargo de su despacho de abogado. Este despacho formaba parte del amplio apartamento en el que vivíamos, en el mismo corazón de Viena, frente a la puerta central de la catedral (*Stephanskirche*). Trabajaba durante largas horas en este despacho, pero en realidad era más un erudito que un abogado. Le fascinaba la historia (la parte histórica de su biblioteca era considerable) y estaba especialmente interesado por el periodo helenístico y por los siglos XVIII y XIX. Escribió poesía y tradujo al alemán versos latinos y griegos. (Muy raramente hablaba él de estas materias. Fue un puro accidente que yo encontrase un día algunas inspiradas traducciones en verso de Horacio. Sus dotes especiales eran suave tacto y un acentuado sentido del humor.) Tenía gran interés por la filosofía. Todavía poseo sus volúmenes de Platón, Bacon, Descartes, Spinoza, Locke, Kant, Schopenhauer y Eduard von Hartmann; las obras completas de J. S. Mill, en una traducción alemana editada por Theodor Gomperz (cuyos *Pensadores griegos* él valoraba en alto grado); la mayor parte de las obras de Kierkegaard, Nietzsche y Eucken, y las de Ernst Mach; *la Crítica del lenguaje*, de Fritz Mauthner, y *Geschlecht und Charakter*, de Otto Weininger (obras ambas que parecen haber ejercido cierta influencia sobre Wittgenstein); y traducciones de la mayoría de los libros de Darwin. (En su estudio colgaban retratos de Darwin y Schopenhauer.) Tenía, por supuesto, los autores consagrados de la literatura alemana, francesa, inglesa, rusa y escandinava. Pero uno de sus

principales intereses eran los problemas sociales. No sólo poseía las obras más importantes de Marx y Engels, de Lasalle, Karl Kautsky y Eduard Bernstein, sino también las de los críticos de Marx: Böhm-Bawek, Carl Menger, Anton Menger, P. A. Kropotkin y Josef Popper-Lynkeus (un pariente lejano, al parecer, puesto que había nacido en Kolin, la pequeña ciudad de donde venía mi abuelo paterno). La biblioteca contaba también con una sección pacifista, con libros de Bertha von Suttner, Friedrich Wilhelm Förster y Norman Angell.

Así, los libros formaron parte de mi vida mucho antes de que pudiese leerlos. El primer libro que causó en mí una impresión grande y duradera nos lo leyó mi madre a mis dos hermanas y a mí poco antes de que yo aprendiese a leer. (Yo era el más joven de los tres hijos.) Se trataba de un libro para niños de la gran escritora sueca Selma Lagerlöf, en una bella traducción alemana (*Wunderbare Reise des kleinen Nils Holgersson mit den Wildgänsen*; la traducción inglesa lleva por título *The Wonderful Adventures of Nils*.) Durante mucho, mucho tiempo he venido releyendo este libro una vez por año al menos; y en el curso de mi vida he leído probablemente toda la obra de Selma Lagerlöf más de una vez. No me gusta su primera novela, *Gösta Berling*, aunque, por supuesto, es muy notable. Pero cualquier otro de sus libros continúa siendo para mí una obra maestra.

Aprender a leer y, en grado menor, a escribir son, sin duda, los mayores acontecimientos en el desarrollo intelectual de una persona. No hay nada que pueda comparárseles, puesto que muy pocos (Helen Keller es la gran excepción) pueden recordar lo que significó para ellos aprender a hablar. Estaré por siempre agradecido a mi primera profesora, Emma Goldberger, que me enseñó a leer, a escribir, y las reglas de la aritmética. Estas tres cosas son, creo, lo único esencial que hay que enseñar a un niño; y algunos de ellos ni siquiera necesitan que se las enseñen para aprenderlas. Todo lo demás es cuestión de atmósfera y de continuar el aprendizaje a medida que se va leyendo y pensando.

Aparte de mis padres, mi primera profesora, y Selma Lagerlöf, la mayor influencia en mi primer desarrollo intelectual creo que fue ejercida por mi querido amigo Arthur Arndt, un pariente de Ernst Moritz von Arndt, que había sido uno de los famosos padres fundadores del nacionalismo alemán en el periodo de las guerras napoleónicas. Arthur Arndt era un ardiente antinacionalista. Aunque descendiente de alemanes, había nacido en Moscú, donde también pasó su juventud. Era unos veinte años mayor que yo - la primera vez que lo vi, en 1912, tenía casi treinta. Había estudiado ingeniería en la Universidad de Riga y había sido uno de los líderes estudiantiles durante la abortada revolución rusa en

1905. Era socialista y al mismo tiempo un enérgico oponente de los bolcheviques, algunos de cuyos líderes conoció personalmente en 1905. Los describía como los Jesuitas del socialismo, esto es, capaces de sacrificar, incluso a sabiendas, a hombres inocentes, porque los grandes fines justificaban todos los medios. Arndt no era un marxista convencido, pero pensaba que Marx había sido el más importante teórico del socialismo habido hasta entonces. Me halló muy predispuesto a escuchar ideas socialistas, pues nada, pensaba yo, podría ser más importante que acabar con la pobreza.

Arndt se encontraba también profundamente interesado (mucho más de lo que lo estaba mi padre) por el movimiento iniciado por los discípulos de Ernst Mach y de Wilhem Ostwald, una sociedad cuyos miembros se autodenominaban "Los Monistas". (Había cierta relación con la famosa revista americana, *The Monist*, de la que Mach era colaborador.) Les interesaba la ciencia, la epistemología, y lo que hoy se llamaría la filosofía de la ciencia. Entre los Monistas de Viena, el "semi-socialista" Popper-Lynkeus contaba con un considerable número de seguidores, uno de los cuales era Otto Neurath.

El primer libro que leí sobre socialismo (probablemente bajo la influencia de mi amigo Arndt -mi padre se resistía a influir sobre mí) fue *Looking Backward*, de Edward Bellamy. Debí leerlo hacia los doce años, y me causó una gran impresión. Arndt solía llevarme, en excursiones dominicales organizadas por los Monistas, a los Bosques de Viena, y en esas ocasiones disertaba y discutía sobre marxismo y darwinismo. Sin duda, gran parte de lo que decía excedía mi capacidad; pero no por eso dejaba de ser interesante y excitante.

Una de aquellas excursiones organizadas por los Monistas fue el 28 de junio de 1914. Hacia el atardecer, al aproximarnos a los arrabales de Viena, oímos decir que el Archiduque Francisco Fernando, heredero forzoso de Austria, había sido asesinado en Sarajevo. Aproximadamente una semana después de esto nos llevó mi madre, a mí y a mis dos hermanas, a pasar las vacaciones de verano en Alt-Aussee, un pueblecito no lejos de Salzburgo. Y allí, en mi duodécimo aniversario, recibí una carta de mi padre, en la que decía que lamentaba no poder venir para mi cumpleaños, como hubiese querido, "porque, desgraciadamente, hay guerra" ("*denn es ist leider Krieg*"). Puesto que esta carta llegó en el mismo día de la real declaración de guerra entre Austria-Hungría y Servia, parece que mi padre se había percatado de que ésta era inminente.

Análisis Pragmático

Como predefinición básica de análisis, hay que considerar el especial marco situacional en que se ubica el anterior fragmento autobiográfico: el autor es un intelectual célebre por sus aportes en el ámbito de la filosofía de la ciencia y, por tanto, llega a ser sumamente cotizado por editores y libreros del ramo académico. Por otra parte, filósofos, científicos, universitarios, humanistas y académicos en general revelan siempre gran interés no sólo en las ideas de los pensadores destacados sino también en su vida personal. El marco situacional puede entonces definirse como aquel típico cuadro de relaciones sociales en que se entrecruzan los intereses del público académico con los intereses de los difusores profesionales de información especializada (que, en general, viene a formar parte de la intersección entre contexto comercial y contexto académico).

Ahora bien, dentro de ese marco situacional, otra predefinición del análisis es el supra-macroacto: para qué informar sobre las propias experiencias o qué acto genérico está cumpliendo el autor. Sabemos, por otras fuentes e incluso por esa misma autobiografía, que el autor tuvo una fuerte motivación a luchar por sus propias ideas, tanto en el terreno epistemológico como en el terreno sociopolítico, lo cual nos permite suponer que, a través del relato de sus propias experiencias de vida, pretendió una vez más divulgar o consolidar sus posiciones, fundamentándolas esta vez en hechos y circunstancias biográficas. De hecho, en la lectura del texto autobiográfico completo (del cual éste es sólo un fragmento, como ya se dijo) se advierte que los relatos experienciales van estrechamente asociados a sus ideas y posiciones.

Las predefiniciones anteriores son suficientes para interpretar el resto de los datos de análisis y, desde ya, explican por qué a lo largo del texto hay tan pocas referencias a la vida íntima, tan pocos mecanismos emocionales y tan escasas alusiones a aquel tipo de hechos que, siendo banales o frívolos, resultan interesantes desde la óptica de la curiosidad de un lector promedio.

La estructura pragmática que diseñamos a continuación llega sólo a un nivel intermedio de generalidad (nivel de meso-actos). El lector podrá añadir niveles más específicos a partir de éstos o reajustar todo en un nuevo esquema. El esquema formal es el siguiente, que luego es desarrollado en el Diagrama 2:

$$\begin{aligned}
 [\text{ACTO}]_0 &\rightarrow [\text{ACTO}]_{01} + [\text{ACTO}]_{02} \\
 [\text{ACTO}]_{01} &\rightarrow [\text{ACTO}]_{011} + [\text{ACTO}]_{012} + [\text{ACTO}]_{013} \\
 [\text{ACTO}]_{02} &\rightarrow [\text{ACTO}]_{021} + [\text{ACTO}]_{022} + [\text{ACTO}]_{023} + [\text{ACTO}]_{024}
 \end{aligned}$$

Yendo ahora al examen de los actos más frecuentes del texto, hay algo muy curioso, que vale la pena destacar: bajo el macro-acto que podríamos sintetizar con el verbo ‘AUTOBIOGRAFIAR’ (i. e.: relatar las propias experiencias), la mayoría de los meso-actos consisten en ‘BIOGRAFIAR’ (i. e.: relatar las experiencias de otro). Es como si rehuyera hablar de sí mismo para hablar de otros o, de otro modo, como si hablara de sí mismo indirectamente, utilizando las coincidencias y semejanzas con otros o como si quisiera explicar sus propias actitudes mediante el influjo de las actitudes de otros. Obsérvese que de los 7 meso-actos del esquema, 4 consisten en ‘biografiar’ (actos 011, 021, 022, 023), sin tomar en cuenta muchos micro-actos (que no aparecen en el esquema y que esperamos que el lector formule) en que ocurre lo mismo: véanse, por ejemplo, las referencias a Selma Kagerlöf, Helen Keller, Emma Goldberger, Ernst Mach, etc. Más datos que refuerzan esto aparecen en el análisis sintáctico (ver más adelante).

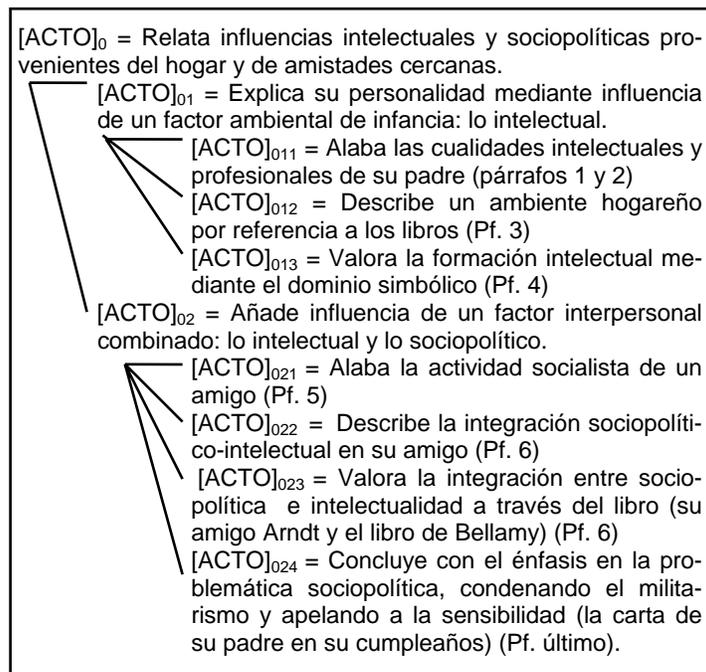


Diagrama 2: Estructura pragmática parcial de autobiografía

Aparte de esta evidente insistencia del autor en supeditar el acto de 'AUTOBIOGRAFIAR' al acto de 'BIOGRAFIAR', hay otro acto que se advierte con la misma fuerza: el de 'VALORAR', que está referido en los actos 013, 021, 023 y 024. El autor se orienta decididamente a formular preferencias (aceptaciones y rechazos, admiraciones y desprecios). Así, por ejemplo, ADMIRA la intelectualidad de su padre y la militancia e intelectualidad de su amigo Arndt, pero RECHAZA, a través de un acto biográfico, la ética de los bolcheviques, los jesuitas, etc. ACEPTA la preponderancia máxima de luchar contra la pobreza, la importancia de la lectura y escritura, etc. DESPRECIA los hechos militaristas y nacionalistas, VALORA el trabajo de filósofos y literatos, etc. Esto ocurre no sólo en el plano de los meso-actos ya citados, sino también a nivel de bastantes micro-actos (véase, por ejemplo, el caso frases como "no me gustó su primera novela... pero cualquier otro de

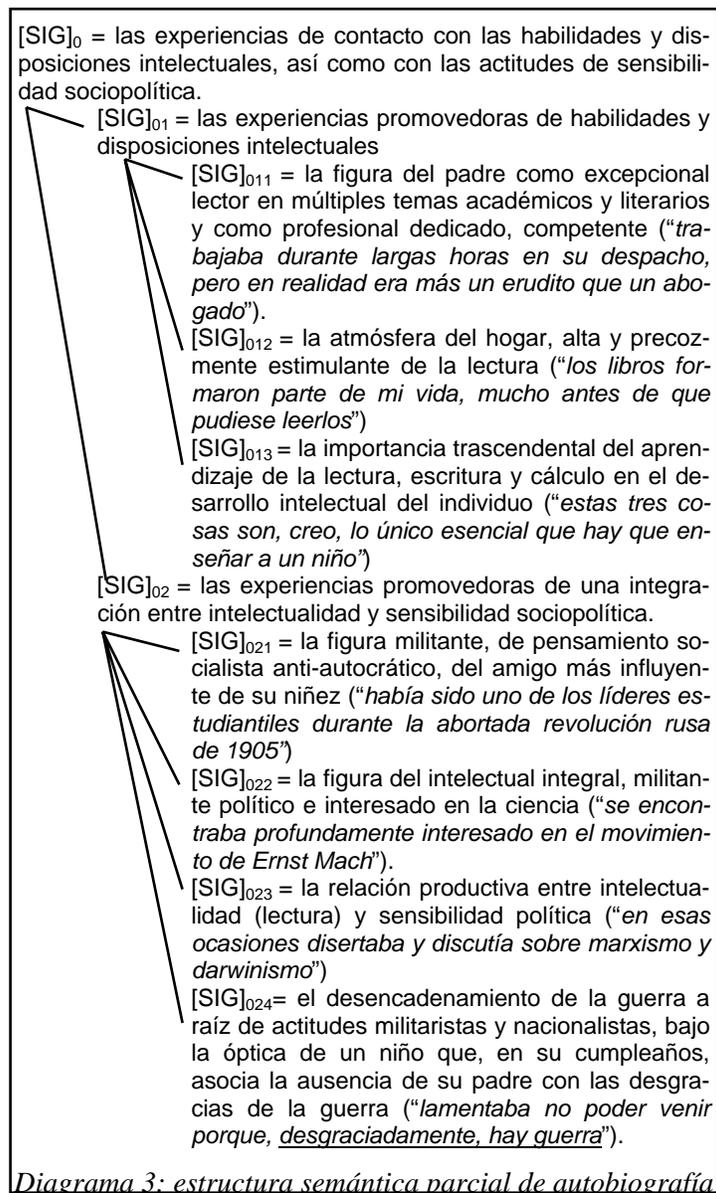
sus libros sigue siendo para mí una obra maestra” o también: “*estaré por siempre agradecido a mi primera profesora...*” o también “*la absoluta simplicidad, claridad y sinceridad de su discurso me impresionaron sobremedida*”, etc.). En mucho menor frecuencia aparece el acto de ‘SENSIBILIZAR’. Aparece sólo una vez, pero por tratarse del final del fragmento y del acto de cierre, reviste capital importancia.

Con todo este análisis tenemos bastante clara la acción del autor en esta autobiografía. Si quisiéramos sintetizarla, debemos ir a la estructura profunda de la acción e invertir los términos aparentes del texto: la acción más importante del autor, en realidad no es la de biografiar ni autobiografiar. Se vale de esos actos para, en el fondo, sentar y difundir dos valores humanos esenciales: la intelectualidad (a través de la lectura, los libros, los autores, la epistemología, etc.) y la cultura sociopolítica (a través del socialismo, el pacifismo, el antimilitarismo, el antinacionalismo). Una vez más parece allí manifestarse la acción global de la *intelectualidad integral*.

Todos estos datos quedarán reforzados mediante un análisis semántico y sintáctico, además de otros datos distintos que caen dentro de la capacidad específica de esas dos instancias de análisis, como veremos en seguida.

El Análisis Semántico

Un primer acercamiento genérico es acoplar los significados [SIG]_x del texto al esquema anterior de actos, señalado en la estructura pragmática parcial (como se mostró en el Diagrama 2). El diseño semántico según este primer acercamiento se muestra en el Diagrama 3.



Un segundo acercamiento es el de la *semántica autobiográfica* según los tres rubros generales de *sensorialidad*,

intelectualidad y afectividad (ver la “INFORMACIÓN BÁSICA”, arriba). La mayor carga semántica la tiene el segundo de esos aspectos, al cual corresponde la mayor cantidad de palabras del texto. Seleccionando todos los sustantivos y verbos del texto (excluyendo los nombres propios⁵), hay un total de 50 palabras referidas a la categoría ‘intelectualidad’, de un total de 255 (casi un 20%), de las cuales las más repetidas son las relacionadas con estudio o estudiar y con leer o lectura. Luego sigue la categoría ‘afectividad’, con una frecuencia aproximada de 9% del total de sustantivos y verbos. La categoría más baja es la ‘sensorialidad’, que no pasa de un 5%.

Un tercer acercamiento es la misma matriz de *semántica autobiográfica*, también en combinación con el *análisis de ejes categoriales*, antes explicado, pero esta vez sobre la base de rubros más específicos de tipos de vivencias o de ámbitos experienciales (ver Tabla N° 2). El eje de tiempo usado en el fragmento va desde la infancia temprana hasta la niñez (“*allí, en mi duodécimo aniversario, recibí una carta de mi padre*”).

Luego, en el nivel de los ámbitos experienciales, la mayor cantidad de verbos, adjetivos y sustantivos está en los ámbitos de la educación y de las experiencias sociopolíticas, seguido decrecientemente por los ámbitos familiar, de trabajo y recreacional. Otros ámbitos (como el de pareja, por ejemplo) aparecen desiertos. La Tabla 3 pretende ilustrar esta relación con algunas muestras proporcionales de verbos, adjetivos y sustantivos, colocados en las casillas.

El análisis sintáctico

La sintaxis global debería ser examinada sobre el texto autobiográfico completo. Dado que éste es apenas un fragmento, no es posible mostrar aquí la manera en que se organiza todo el discurso desde el punto de vista formal.

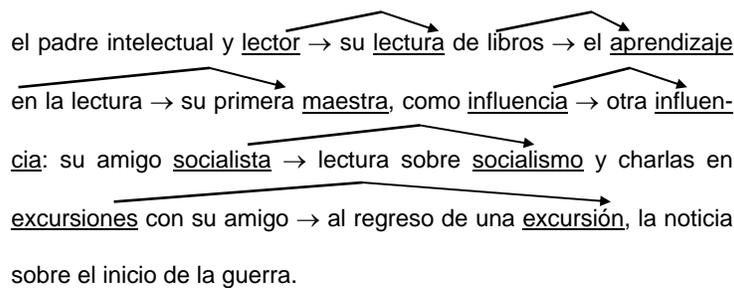
⁵ Por cierto, la enorme abundancia de nombres propios de personas en el texto refuerza el dato pragmático antes mencionado, según el cual el acto de ‘biografiar’ es una de las estrategias discursivas más notorias.

	VIVENCIA EDUCATIVA	VIVENCIA SOCIO-POLITICA	VIVENCIA FAMILIAR	VIVENCIA LABORAL	VIVENCIA RECREATIVA
Niñez	Aprender, Discipulos, Leí, Leído, Leer, Leerlo, Leerlos, Leyó, Leyendo, Universidad, Profesora, Maestra...	Socialismo, Pacifismo, Bolcheviques, Antinacionalismo, Guerra...	Padre, Madre, Abuelo, Hermano, Hijo...	Abogado, Procurador, ingeniería, Profesión...	Vacaciones, excursiones

Tabla 3: matriz de semántica autobiográfica parcial (aplicación de la Tabla 2)

Nótese, sin embargo, cómo el fragmento, considerado aisladamente, obedece a una estructuración en párrafos que permanece fiel al esquema semántico y que evoluciona en una trayectoria marcada por la cronología experiencial del autor. Por lo demás, es una muestra típica del ensayo descriptivo, ubicada en la norma de las autobiografías.

El enlace entre párrafos viene dado por correferencias sucesivas (de carácter semántico), que aparecen señaladas en el siguiente esquema, donde las palabras subrayadas funcionan como antecedentes y consecuentes de uno a otro párrafo:



Un detalle sintáctico importante está en las estructuras comparativas, que van asociadas a valores, normas y creencias. Las más resaltantes están en el párrafo cuarto:

- *”Aprender a leer y, en menor grado, a escribir son los mayores acontecimientos...”*
- *“Nada podría ser más importante que acabar con la pobreza”*

2. EL ANÁLISIS DE TEXTOS INSTITUCIONALES

INFORMACIÓN BÁSICA

En la instancia pragmática de análisis, los textos institucionales suponen una acción *socializada*, que es regulada, al menos parcialmente, por típicos actos de habla. Así, todo texto institucional va orientado a fijar políticas o lineamientos de acción, a evaluar o reformar la institución, a consolidar los valores, normas y creencias de las personas adscritas a esa acción o a persuadir de la conveniencia de cierto rumbo colectivo. Los demás rasgos pragmáticos son, esencialmente, los mismos que hemos expuesto a propósito de las autobiografías. Una importante diferencia con respecto a éstas es que, entre las predefiniciones del analista, debe identificarse previamente la naturaleza, fines globales y esquemas estructural-funcionales más amplios que caracterizan a la institución en cuyo seno se genera el texto.

En la instancia semántica, el universo del discurso suele estar configurado por el conjunto epistémico institucional intersubjetivamente compartido y manejado. Hay dos tipos posibles de tratamientos semánticos en los discursos institucionales:

- referentes tangibles u observables, como es el caso de las formulaciones administrativo-organizacionales, de las realidades financieras y numéricas, de las especificaciones geográficas o topográficas, etc. En estos casos, la semántica del texto se correlaciona con el mundo palpable y el

discurso adquiere un carácter más bien preciso, de significados intersubjetivamente evaluables o contrastables.

- referentes simbólicos, no observables, como es el caso de los aniversarios y celebraciones, de la promoción de valores y actitudes, de las declaraciones de filosofía y cultura organizacionales, etc. En estos casos, la semántica del texto no se correlaciona con el mundo palpable, sino con los simbolismos previamente construidos, con mundos posibles ideales y con pseudo-realidades. El discurso adquiere un carácter netamente subjetivo, más bien ambiguo, retórico, más orientado a persuadir que a ‘referir’.

En la instancia sintáctica, el lenguaje tiene forma de “discurso” de ocasión o de arenga o de pieza literaria cuando se correlaciona con este último tipo de semántica (giros y expresiones altisonantes, triviales, redundantes y rebuscados, llenos de interrogaciones y admiraciones, de metáforas y símiles, etc.). Cuando se correlaciona con el primero, adquiere forma de descripción menuda y sistemática, con términos simples y técnicos y con giros directos. Sobre todo en este caso, puede haber sublenguajes icónicos (fotos, dibujos...) y/o gráfico-diagramáticos (planos, diagramas, esquemas...).

Las demás caracterizaciones pueden deducirse de lo dicho antes a propósito de los textos autobiográficos.

EJEMPLOS DE APLICACIÓN

Pasemos a los ejemplos de aplicación con dos trabajos: uno realizado por Hurtado (1993) en torno a un discurso de fin de año del presidente de la república (C. A. Pérez) y otro realizado por Bernárdez (1982) sobre un texto noticioso⁶.

APLICACIÓN N° 1

Descripción: la muestra original es el "Mensaje de Fin de Año del Presidente Pérez", publicada en el diario EL UNIVERSAL (Cuerpo 1, p. 12) el 31-12-91), en los siguientes términos (se han

⁶ Estos autores siguen esquemas de análisis algo distintos a los que hemos propuesto aquí. Hurtado sigue los mismos niveles pero en un orden inverso y Bernárdez sigue otros criterios.

numerado los párrafos para facilitar las referencias del análisis que sigue más adelante).

1 *El país tiene buenas razones para el optimismo. Estamos venciendo, con el esfuerzo de todos, las barreras y los problemas. En forma persistente, con el entusiasmo de las grandes empresas, estamos logrando la recuperación. Sabemos que hay insatisfacciones hondas, pero no podemos olvidar que Venezuela viene de un paraíso artificial que se derrumbó.*

2 *Las perspectivas para 1992 son más prometedoras aún, y permitirán mejor percepción por los venezolanos de los logros obtenidos. El crecimiento económico continuará. Impulsado por el plan de inversiones de PDVSA, el más alto desde la nacionalización del petróleo; y por los mega proyectos en petroquímica, turismo, aluminio pulpa y papel y el megaproyecto social. Además de importantes obras de infraestructura destacándose entre ellas las obras hidráulicas, acueductos y de riego, hidroeléctricas y de vialidad urbana y rural.*

3 *Me he reunido sucesivas veces con las empresas y consorcios de los proyectos del aluminio, del proyecto Cristóbal Colón para el gas natural y con los del turismo y la industria de pulpa y papel. En todos los casos se sigue trabajando para ser iniciados en 1992.*

4 *En la petroquímica han entrado en producción o están en proceso de construcción plantas de metanol y se ampliará el Complejo de Jose, en el oriente del país; mientras en el Zulia se construyó la planta de clorosoda y se terminaron las plantas de olefinas. Estos proyectos petroquímicos alcanzaron una inversión cercana a los 3.000 millones de dólares, que generarán nuevas exportaciones o partir de 1994 del orden de los 4.000 millones de dólares.*

5 *Sí seguiremos enfrentando problemas y no voy a ser yo quien se empeñe en negarlos.*

6 *Venezuela viene confrontando un creciente problema social. Las medidas de ajuste no fueron las que crearon los problemas, sino que los pusieron en evidencia ante los ojos de un país que no sabía lo mal que estábamos en los entrañas más profundas de la sociedad.*

7a *Las penurias de mucha gente ya no se podían seguir encubriendo con subsidios, quedaron al descubierto, y le mostraron a la sociedad los desajustes que era necesario enmendar. Ahí está el informe de Fundacredesa, para que reflexionemos sobre el proceso de deterioro que fuimos acumulando. La democracia se juega todo en su capacidad de satisfacer las demandas sociales. Ante los problemas más agudos adoptamos la decisión de los programas de carácter compensatorio. Pensando siempre y primero en el niño, en los derechos del niño.*

7b *Así conformamos con rapidez y con la mayor transparencia y eficiencia como no había sido hecho antes en el país, la beca alimentaria, el bono lácteo, los bonos de cereales, la dotación de útiles y uniformes escolares, el pasaje preferencial estudiantil, la ampliación masiva del programa de hogares de cuidado diario, el Programa Ampliado Materno Infantil (Pami), el seguro de contingencia del paro forzoso, el programa de apoyo a la economía popular, el programa de compensación socio-*

pedagógica y cultural, el programa de la cesta básica y el programa de fortalecimiento de la red de servicios básicos en las barriadas populares.

8 A este paquete social se han asignado, desde 1989 hasta 1991, 90.292 millones de bolívares y, para 1991, se han previsto recursos por el orden de los 43 mil millones de bolívares, lo que significará un total de más de 130 mil millones de bolívares, que han permitido atender dos millones y medio de niños y más de 1.200.000 familias de escasos recursos, cuya condición de pobreza es la herencia que dejó un modelo de crecimiento económico que fomentaba la improductividad económica y la ineficiencia social, subsidiando indiscriminadamente a toda la población, en desmedro de quienes menos recursos tenían para subsistir.

9 No estamos aun contentos con estos resultados. Gracias a Uds., compatriotas, seguiremos adelante. En el último consejo de ministros adoptamos algunas medidas que apuntalarán los logros sociales.

10 Se eleva a Bs. 8000 el salario mínimo urbano, lo cual significa un incremento de más de un 30% a Bs 6000 el rural.

11 Se reestructurarán las escalas de remuneración de los empleados públicos, tanto profesionales como administrativos y técnicos en 20%.

12 Las Fuerzas Armadas serán objeto de aumento de sus remuneraciones, de forma similar; y el valor de la ración alimentaria de su personal será duplicado.

13 El incremento del salario mínimo traerá consigo el movimiento hacia arriba en porcentaje similar de todas las escalas salariales. Y la contratación colectiva, tanto en el sector privado como en el público, completará este proceso de alzas en las escalas de sueldos y salarios para 1992.

14 Los Programas Sociales que ya han comenzado pero que vamos a perfeccionar, pondrán su acento en la formación de los ciudadanos, para hacerlos aptos de valerse por sí mismos en los dilemas que ofrece la vida.

15 En muchas ocasiones nos hemos educado o maleducado para el desempleo en lugar de hacerlo para el trabajo y la producción. La política social tenderá a ser la política de formación para la producción y para la vida.

16 El megaproyecto social representa la fase definitiva, permanente, del programa social del gobierno. Se hace posible gracias a la recuperación económica y a los ingresos por la privatización. Para esta segunda etapa se utilizarán recursos provenientes de la privatización, del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo.

17 Se ha estimado un monto de inversión del orden de los 2.000 millones de dólares, equivalentes a más 120.000 millones de bolívares que, al sumarse al presupuesto ordinario asignado a gastos sociales, indica que estaremos destinando a estos fines la suma de más de 450000 millones de bolívares anuales.

18 De las quejas nacionales más extendidas está la relativa al funcionamiento de los servicios públicos. La gente tiene razón cuando se queja. Es el resultado de años de descuido, de indolencia profunda.

19 Los servicios públicos han sido expresión de una de las más grandes injusticias sociales. Se fueron deteriorando hasta límites irreversibles, dejando a los más necesitados sin la posibilidad de su uso.

20 El megaproyecto social se dirige a disminuir las insuficiencias críticas de cloacas, agua, instalaciones, de salud y educacionales, recuperando y ampliando la planta física de la Educación Básica y ampliando substancialmente la universitaria. A la cual se agrega el programa Promueba, con asignación específica de un monto de 12 millones de bolívares para el mejoramiento sustantivo de la infraestructura urbana en alrededor de cien barrios de las ciudades principales del país. Complementado con el programa Proinsol, que tiene por objeto apoyar con más de 6 mil millones de bolívares la inversión social a través del Fondo de Inversión Social de Venezuela (Fonvis) y podrá cubrir infraestructuras de salud, educacionales y de obras urbanísticas que promoverán las gobernaciones de estados como entes públicos fundamentales de programación a nivel regional.

21 Se ha previsto reforzar la recuperación total de las instalaciones de salud con un programa masivo de más de 30000 millones de bolívares para infraestructura física, actualizar el equipamiento médico y ampliar la capacidad de servicio de la red de centros hospitalarios y ambulatorios.

22 Se prevé que el programa de inversiones en transporte urbano que financiará la renovación de la flota, la racionalización de los subsidios directos y el fortalecimiento de la participación de los municipios en la solución de los problemas de transporte en las mayores ciudades del país, tales como Caracas, Maracaibo, Valencia, Barquisimeto, Pto. La Cruz, Barcelona, Mérida, San Cristóbal y Ciudad Bolívar, entre otros, estimándose inversiones de aproximadamente 25000 millones de bolívares.

23 Está previsto, además, un plan integral de transporte, de carácter más global. La expansión del metro de Caracas a cinco líneas, incluyendo la línea hacia Los Teques y una masiva incorporación de unidades del metrobús. Previo acuerdo con las alcaldías metropolitanas, se planteará el desarrollo de un sistema de transporte interno en los barrios de la ciudad de Caracas, para democratizar a niveles económicamente accesible este vital segmento del sistema de transporte capitalino.

24 El megaproyecto social contempla igualmente el inicio de un sistema de escuelas primarias integrales que están básicamente orientadas a las barriadas más populares en las cuales se prepara a los jóvenes para la educación formal, complementando los programas con la educación para el trabajo, en una integración estrecha escuela-taller que adicionalmente podrá generar producción con fines comerciales, con lo que obtendrá recursos para su autofinanciamiento.

25 Se ha programado un plan de carácter nacional con prioridad inmediata que garantice el combate definitivo de enfermedades endémicas, recurrentes, que vienen planteando un cuadro epidemiológico preocupante.

26 Este megaproyecto de inversión social permitirá lograr metas de cobertura de preescolar a 600.000 niños, absorber el incremento de la matrícula de educación básica en 700.000 nuevos estudiantes, ampliar la cobertura para más de 200.000 nuevos cupos en educación diversificada, incorporar 2.800.000 habitantes al servicio de salud de atención primaria, incorporar cerca de 4.000.000 de habitantes al servicio de agua potable y cloacas.

27 El megaproyecto social será presentado al Congreso al inicio de las próximas sesiones ordinarias, para la cual esperamos una acción legislativa expedita, acorde con su importancia y la sensibilidad de quienes son los representantes del pueblo, que tendrán la oportunidad de contribuir concertadamente con el Ejecutivo Nacional para dar respuesta oportuna a la creciente y justificada exigencia que está planteando la población más humilde y necesitada del país.

28 Todo el esfuerzo por construir las bases que hacen posible el crecimiento sostenido de la economía tiene por objeto final mejorar la calidad de la vida y el bienestar de los venezolanos. Empresarios, Sindicatos y Gobierno debemos garantizar conjuntamente las condiciones adecuadas para que los niños, los ancianos, las madres no dependan de la caridad pública sino que sean vistos como legítimos receptores de una parte de la riqueza que producen los que sí están en edad y condiciones de trabajar.

29 Como estamos en el tiempo universal del derrumbe de los mitos, es necesario penetrar a fondo en algunos criterios que en el país se han venido difundiendo, y que recogidos dentro del espíritu pesimista que anima a algunos, se van convirtiendo en prejuicios de carácter nacional.

30 Uno de esos prejuicios es que los trabajadores venezolanos, la clase obrera del país, está condenada sin remedio a la marginalidad. Esa no es la verdad. Los trabajadores han soportado una parte fundamental de la crisis por el incremento del costo de la vida y, por el desempleo. Sabemos que no hemos pasado totalmente las dificultades, pero ya se pueden decir dos cosas absolutamente claras: la inflación se controla y disminuye. El desempleo ha comenzado a ceder. Ha descendido de 11 % a 8,5% en 1991. Más venezolanos están empleados y más miembros de cada familia contribuyen con el ingreso del hogar.

31 Otro de los mitos es aquél que amenaza y confunde con la sentencia de que Venezuela asiste a la extinción de la clase media. De tanto decirlo y decirlo se ha producido la sensación de que esta prédica falsa es verdadera. Algunos de sus portavoces conspicuos evidencian un progreso económico y social que contradice sus enfáticas afirmaciones.

32 La clase media ni ha muerto ni agoniza. La clase media es la columna vertebral del progreso y futuro de Venezuela.

33 *La clase media, que no ha vivido en falsa opulencia, ha sufrido el embate de la crisis y comienza a recuperarse.*

34 *Estoy plenamente consciente que la clase media vive dificultades serias, pero señalo una tendencia que apunta hacia el surgimiento de una fuerza social renovada, activa, enérgica, intelectualmente capacitada y moralmente competente. Yo los invito a apreciar en toda su magnitud la potencia con la que está renaciendo.*

35 *Uno de los problemas que más preocupa es el de la seguridad personal. Este es un problema que conoce el Gobierno y frente al cual tengo una actitud clara y firme. Vamos a derrotar la delincuencia. Sin la menor duda y hasta donde esto es posible en la sociedad mundial.*

36 *Hay que decir que todo el mundo padece este azote. Pero no como excusa. El crecimiento de factores criminógenos nuevos, como el caso de la droga, ha generado que en los centros urbanos hayan experimentado el crecimiento de la criminalidad. Sin embargo, esta explicación no nos puede contentar. Lo cito, simplemente, para decir que no es éste un fenómeno exclusivamente venezolano.*

37 *Anuncio que en el año de 1992 vamos a librar un combate a fondo, continuo e irreversible contra el hampa. Vamos a utilizar todos los instrumentos legales y el peso completo de la fuerza pública, las policías y la Guardia Nacional.*

38 *Vamos a profundizar la lucha contra el delito y les vamos a dar a los ciudadanos la sensación de que nuestras ciudades sí son vivibles. Vamos a desplegar con la máxima energía la fuerza pública para enfrentar el delito. Mano dura al hampa y al bochinche.*

39 *No basta, sin embargo, la seguridad personal en las calles si no hay garantías para la seguridad jurídica y la plena vigencia del Estado de Derecho. No formo parte de los alarmistas que niegan cuánto se ha logrado en Venezuela en materia de Estado de Derecho, pero tampoco hemos de estar entre los conformistas que no quieren ver graves fallas y omisiones.*

40 *Se va a someter a consideración del Congreso la Ley Orgánica del Poder Judicial, elaborada por el Comité Operativo de la Reforma Judicial, constituido por el presidente de Corte Suprema, por el presidente y vicepresidente del Consejo de la Judicatura, por la Copre y por destacados juristas. Este proyecto significará un verdadero Código de Poder Judicial venezolano.*

41 *El fortalecimiento del Poder Judicial lo vamos a convertir en meta del país para 1992.*

42 *El tema de la educación es objeto de preocupación fundamental. Conozco de las insatisfacciones que hay por los problemas derivados de las condiciones socioeconómicas de una parte importante del estudiantado. Me propongo lanzar un gran proyecto de reforma democrática de la educación, con el propósito de concitar un gran consenso nacional alrededor de esta reforma.*

43 *Admito la insatisfacción y la sé justificada. Por eso entiendo la protesta y el reclamo. No habrá excusas en el futuro para que las fuerzas de orden público cumplan su misión sin agredir a nadie.*

- 44** *La protesta tiene que ser respetada y resguardada por el Estado.*
- 45** *Sin embargo, también quiero decir con todo énfasis que las actitudes que creen desasosiego y zozobra en la ciudadanía, que perturben el orden público y provoquen daños a la propiedad o al legítimo desempeño de actividades ciudadanas, serán enfrentadas enérgicamente. No haremos ninguna concesión al desorden. No vamos a permitir que el país se embochinche.*
- 46** *1992 será un año de elecciones de gobernadores, alcaldes y concejales. Confieso que me causa inmensa satisfacción haber sido el presidente que propició la descentralización en el proceso de reforma del Estado venezolano. La primera experiencia ha sido profundamente exitosa. Tenemos regiones enteras volcadas hacia sus asuntos, con gobernantes ocupados en atender los problemas de su gente antes que las demandas que su militancia política podría crearles.*
- 47** *La relación establecida entre los gobernadores y el Ejecutivo Nacional ha sido francamente productiva y es para mí extraordinariamente satisfactorio haber recibido los reconocimientos de todos los gobernadores, tanto de los miembros de mi partido como de los que pertenecen o simpatizan con otras posiciones.*
- 48** *Les ratifico a gobernadores y alcaldes que el año 1992 será un año de estrecha colaboración, donde sumaremos los esfuerzos por hacer mucho más eficientes a las administraciones nacional, estatal y municipal.*
- 49** *No puedo dejar de señalar que 1991 nos dejó con la insatisfacción de que el compromiso suscrito para discutir y aprobar la reforma de la Ley del Sufragio, previsto en el Pacto para la Reforma, no fue cumplido.*
- 50** *Convocaremos a sesiones extraordinarias del Congreso el próximo mes de enero con el propósito de que esta ley se apruebe.*
- 51** *Deseo que el consenso se imponga y debo decir que aspiraría, como la inmensa mayoría de los venezolanos, a que el sistema de elección para los concejales sea el uninominal que garantiza la representación real de los ciudadanos.*
- 52** *A las doce de la noche del día 31, cuando celebremos la llegada del nuevo año, los latinoamericanos, sobre todo los que vivimos en los países del Pacto Andino, tendremos renovadas razones para la celebración. Se habrá iniciado el primer proceso de integración en toda la historia de los países del mundo en desarrollo. Ya tuve ocasión de explicarle a los venezolanos la significación de este proceso. Y mañana la Ministra de Fomento explicará nuevamente al país por televisión cómo funcionará este Mercado Libre Andino entre Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela. El más trascendente y decisivo para nuestro destino después de la independencia. Así, quiero resaltar su trascendencia histórica para la transformación de América Latina.*
- 53** *Fue la decisión que asumimos al día siguiente de mi ascensión al poder, cuando en Caracas, reunidos los cinco presidentes andinos, creamos el Consejo Presidencial para reunirnos cada seis meses, hasta que en Cartagena, en este diciembre histórico asumimos la decisión final.*

54 *El trabajo en Venezuela y fuera de Venezuela, por Venezuela, ha permitido la recuperación de la confianza.*

55 *Esta dinámica es producto de la confianza. Aquí no valen influencias, presiones ni consejos. Los capitales van a los sitios en los cuales hay seguridad. Esa es la lógica del capital. Cuando los capitales nacionales están retornando y llega la inversión extranjera, estamos en presencia de una confianza creciente en Venezuela.*

56 *Podemos decir más. Que están demostrando que tienen más confianza en nuestro país que en otros escenarios de inversión que pueden también ser apetecibles. No sólo se nos separa de los países riesgosos, sino que nos comparan con aquellos que presentan condiciones favorables y se estima que presentamos mejores condiciones.*

57 *Venezolanas, venezolanos:*

Concluyo este mensaje reiterándoles mi fe. Gracias a ustedes ha sido posible lo que aquí se comenta. Sé que ustedes han pasado momentos difíciles y todavía los pasan, pero también sé que ustedes han luchado contra las adversidades y están venciendo. El Gobierno y yo como Presidente de la República nos sentimos orgullosos del pueblo que dirigimos y que expresamos.

58 *Estamos comenzando a salir de las dificultades. 1992 será un año de despegue y de recuperación. Pero, por sobre todas las cosas, debe ser el año de fortalecimiento de nuestro optimismo, de nuestra fe en lo que somos capaces de ser y de hacer.*

59 *Convoco a todos los partidos, a la CTV y a Fedecámaras, a los sectores e instituciones a que comencemos el año 1992 con un gran diálogo nacional para despejar los caminos, ofrecer confiabilidad y crear el ambiente adecuado para que la mayoría de los venezolanos se dedique en paz a sus labores. La dirección política e institucional del país debe desarrollar este diálogo al cual convoco con fe en la disposición nacional a construir una Venezuela próspera y confiable.*

60 *Antes de concluir me es grato destacar, entre las distinguidas personalidades aquí presentes, al señor Presidente de la República de Haití, Jean Bertrand Aristidide, huésped de honor de Venezuela, hasta tanto regrese a resumir su mandato presidencial en la Patria de Petión, por voluntad de su pueblo y ahora con el respaldo de todos los pueblos de América y del mundo democrático, expresado en la decisión unánime de la OEA de actuar solidariamente contra los gobiernos espurios, producto del asalto y el atropello a la soberanía popular.*

61 *Reciban todos mis compatriotas, amigos o adversarios, venezolanos y extranjeros, hombres y mujeres, niños y ancianos, el fraterno saludo que les envío y el más sincero deseo por un próspero año nuevo, que nos sabremos labrar nosotros mismos con esfuerzo y espíritu solidario. ¡Manos a la Obra!*

Análisis del Componente Físico: la muestra pertenece al medio gráfico impreso, pero también se difundió por radio, TV y cine, obediendo este caso de comunicación pública a un sistema de multimedios, alcanzando por ello una amplia cobertura y penetración

masiva. Además, se publicó varias veces por radio y TV, reforzado con una 'cuña resumen' que rezaba, substancialmente, la misma clase de expresiones y contenidos.

Análisis del Componente Sintáctico: el caso analizado utiliza fundamentalmente el subcódigo verbal escrito y, en menor grado, los subcódigos icónico (fotográfico) y gráfico-diagramático. Pero esto tiene lugar sólo a nivel del medio físico en que se transmite esta muestra. Si en vez de ser prensa hubiera sido TV, por ejemplo, habría entonces otra estructuración sintáctica. Efectivamente, no siempre es posible separar códigos de medios y, por tanto, quien maneja el medio masivo elabora por su parte su propia codificación adecuada a dicho medio, planteándose a veces una especie de doble comunicación: por un lado, la del contexto entre periodista y lector (prensa) o la del contexto entre camarógrafo y televidente y, por otro lado, la del contexto entre el presidente y la gente, la cual (en el caso de la comunicación masiva) se ve mediatizada por la primera, adscrita a un tipo de código-medio particular. Tomando en cuenta que la comunicación entre el presidente y la gente es, en esta muestra, la verdadera raíz de la comunicación masiva, no nos detendremos en los códigos específicos de prensa o TV (fotos, titulares, diagramación, etc.), sino en el código más general utilizado por el presidente, cuya naturaleza es eminentemente verbal-escrita, según lo que percibimos a través de la prensa (muestra analizada a partir del medio físico).

Considerando el carácter verbal-escrito del código de la muestra, según lo dicho antes, tenemos una estructura sintáctica textual integrada por unos sesenta párrafos, con un promedio aproximado de 4 oraciones por párrafo (traducida, en el medio TV, a unos cuarenta minutos de intervención). En todo el texto se distinguen los siguientes patrones sintácticos:

(a) El patrón referencial no apelativo y no incoativo, en el que la frase se orienta a una supuesta realidad externa, sin que existan formas alusivas al emisor ni al destinatario y sin que el verbo remita a una orden, invitación o ruego hacia el destinatario. Ejemplos: "*El megaproyecto social se dirige a disminuir las insuficiencias críticas de agua, cloacas, instalaciones de salud y educacionales (...)*". Este patrón es el más escaso de todo el texto, no pasando de unas dos o tres frases, cuando mucho.

(b) El patrón referencial apelativo y no incoativo, en el que la frase se orienta a una supuesta realidad externa, usando formas que remitan al destinatario (y también, a veces, al emisor) y sin verbos incoativos. Son las formas del tipo "yo-tú" y "nosotros", unidas a un verbo referencial, como por ejemplo: "*Sé que ustedes han pasado momentos difíciles y todavía los pasan, pero también sé que ustedes han luchado contra las adversidades y están vencien-*

do", "Estamos venciendo con el esfuerzo de todos las barreras y los problemas". Este es, en cambio, uno de los patrones más abundantes de todo el texto.

(c) El patrón no referencial, apelativo e incoativo, en el que la frase no remite a realidad alguna, alude al destinatario y contiene una invitación, orden o ruego. Ejemplos: "(...) *Comencemos el año 1992 con un gran diálogo nacional para despejar los caminos (...)*", "*Nos hemos educado o maleducado para el desempleo en lugar de hacerlo para el trabajo y la producción*". Este es no sólo uno de los patrones más abundantes, como el anterior, sino también el mejor organizado, ya que los últimos diez párrafos del texto constituyen un solo cuerpo no referencial y apelativo-incoativo, convenientemente puesto al final del texto. Las formas apelativas más relevantes son: "Venezolanos", "Venezolanas", "Compatriotas", "Amigos o adversarios", "Hombres y mujeres", "Niños y ancianos", "Ustedes", etc., seguidas siempre de una forma verbal en modo imperativo (del tipo "reciban el fraterno saludo que les envío")

(d) El patrón tipo slogan, que también pertenece al mismo patrón anterior de acuerdo a sus estructuras de fondo, pero que superficialmente es sintético, breve, repetible y segmentable (puede ser extraído de un cuerpo discursivo y ser ubicado en otro cuerpo o ser repetido en forma aislada). Este tipo de frases no suelen ser muchas en un discurso como el del presidente, pero sí suelen estar bien colocadas, ya que ellas por sí solas equivalen a cuerpos discursivos casi completos. En el texto se destacan dos frases de este tipo: una antes de comenzar el bloque apelativo-incoativo ("*Mano dura al hampa y al bochinche*") y otra al final de dicho bloque, que es también el cierre de todo el texto ("*¡Manos a la obra!*").

En estos patrones textuales son evidentes los rasgos ideológicos: código de amplia cobertura, estructuras de sencilla elaboración, mayor extensión de uso y popularidad, predominio de las formas rituales (salutación de fin de año, majestad presidencial, etc.) sobre las personalizadas, abundancia de formas apelativas, no referenciales e incoativas, uso de slogans, etc.

Análisis del Componente Semántico: en el texto analizado se da el siguiente esquema macro-microestructural, donde las numeraciones decimales indican el nivel de inclusión de unas con otras:

M: Hay razones para ser optimistas

M1: logros alcanzados

M1.1: nos permiten una mejor percepción de lo real

M1.2: logros concretos por área

M1.2.1: macro-industrial

Microestructuras: -ver párrafos 2, 3, 4

M1.2.2: social

Microestructuras: -ver párrafos 7b, 8, 10, 11, 12 y 13-

M2: posibilidades de la democracia ante dificultades preexistentes

M3: logros próximos

M4: salutación

En cuanto a los rasgos ideológicos de las anteriores representaciones semánticas se observan, en general, relaciones significado-referente de carácter vacío y ambiguo; no interesan valores de verdad-falsedad sino de conveniencia: haciendo uso de contenidos fundamentalmente emotivos (inspirados en la fe hacia el pueblo, la comprensión de sus problemas y la solidaridad con sus esfuerzos), se presenta el panorama de un futuro mejor, sobre la base de los programas de beneficio social que se implementarán.

Por otra parte, abundan expresiones emotivas (el país, el pueblo, los ciudadanos, los compatriotas, nosotros, etc.) que tienen como referente al grupo dominado como participante sistemático y fundamental dentro del juego de las relaciones de conveniencia, en el que debe esforzarse por trabajar en paz, preservando el orden (de lo contrario se le reprime) y siguiendo las pautas de las adecuadas medidas que el gobierno impone, para la recuperación y el progreso (creencias y comportamientos ideales, deseables, loables).

Análisis del Componente Pragmático: las macroestructuras analizadas conducen a los siguientes macroactos persuasivos ⁷:

(M \Rightarrow Ma): promover apoyo al gobierno

(M1 \Rightarrow Ma1): justificar a través de lo hecho

(M1.1 \Rightarrow Ma1.1): valorar positivamente lo hecho

(M1.2 \Rightarrow Ma1.2): enumerar hechos (o probar eficiencia)

(M2 \Rightarrow Ma2): reconocer 'críticamente' la situación y las buenas perspectivas

(M3 \Rightarrow Ma3): prometer

(M4 \Rightarrow Ma4): vincular con el "pueblo" (o inspirar amistad). Como se observa, los macroactos inferidos confluyen adecuadamente al macroacto más general "*persuadir*", a través del macroacto elemental *institucionalizar-regular*, reflejando valores de conveniencia que favorecen a grupos dominantes. Se puede decir, entonces, que el discurso analizado apunta a intereses claramente ideológicos; es decir, el texto muestra es un producto material que recoge la relación de dominación entre un gobierno y 'su' pueblo; se obtiene, de este modo, la identificación de un contexto pragmático ideológico (dominantes vs dominados), particularizable en un contexto especí-

⁷ La autora designa *M* a los macro-significados, los del nivel semántico (que nosotros habíamos designado [SIG]), y *Ma* a los macroactos, los del nivel pragmático (que nosotros hemos designado [ACTO]).

fico: el de las relaciones políticas, como redes interaccionales que se dirigen a mantener la estructura del poder, a través de su institucionalización.

APLICACIÓN N° 2

"Mauritania abole la esclavitud"

La noticia sorprenderá a muchos: en 1980, un Gobierno dicta un Decreto prohibiendo la esclavitud, que todavía constituía práctica normal en el país. En efecto, el Comité Militar de Salvación Nacional (CMSN) de Mauritania, reunido en Nuakehot el pasado día 5, suprimía formalmente el caso más extremo de explotación del hombre por el hombre. Queda por ver de qué forma se aplica la nueva legislación, dado que la esclavitud constituye uno de los fundamentos de la elemental y debilitada economía mauritana y chocará con grandes resistencias.

El Decreto abolicionista no sanciona, como podría pensarse, una situación de hecho anterior en la que el Gobierno mantuviera una actitud contraria al esclavismo. Al contrario, hasta hace pocos días, los propietarios de esclavos escapados -generalmente negros, considerados como objetos de propiedad- podían llamar a las Fuerzas de Seguridad del Estado para recuperar con su ayuda a los fugados.

El CMSN ha buscado el apoyo de las autoridades religiosas musulmanas, considerando la esclavitud contraria al Corán. Los ulemas -juristas islámicos- sentenciaron que el Estado puede sustituir a los amos para manumitir a los esclavos, tal como tiene el derecho de expropiar los bienes individuales en interés de la nación. Y una comisión oficial, integrada por miembros de la Administración, ulemas y expertos económicos, estudiará las posibles indemnizaciones a pagar por el Estado.

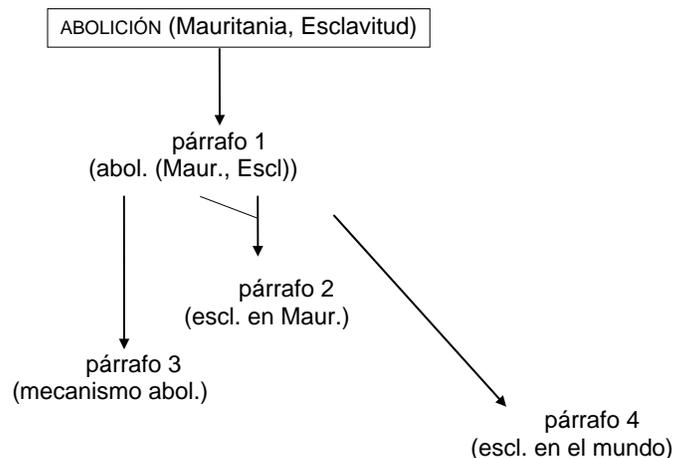
En fin, Mauritania tampoco será el último país del mundo en abandonar la vergonzosa compra y venta de hombres como ganado. Porque, según las Naciones Unidas, todavía quedan en el mundo más de un cuarto de millón de personas reducidas a la condición formal de esclavos.

Análisis

Comunicativamente, el texto es sencillo, ya que se caracteriza por una sucesión de *informaciones más explicaciones*. Nos centraremos en algunos aspectos estructurales.

El *tema* central del texto se especifica en forma de título, que, por tanto, puede considerarse como una versión del contenido informativo fundamental del texto. Sin embargo, éste no se limita a desarrollar el tema enunciado en el título, sino que incluye otras informaciones. Así, el primero de los cuatro párrafos en que se estructura el texto es propiamente el desarrollo de ese tema, mientras que el

segundo informa sobre una situación anterior. En este párrafo, la conexión con el primero queda de manifiesto al tratarse de información sobre “esclavitud” y “Mauritania”. Es decir, de los tres elementos que componen el tema central, “Abolición”, “Mauritania”, “Esclavitud”, el segundo párrafo desarrolla los dos últimos. El tercer párrafo, por su parte, vuelve a desarrollar aspectos contenidos en el primero, sobre la base de “esclavitud”: es una “ampliación de información” sobre ese punto específico; pero no se trata de simple información nueva sobre la esclavitud, sino que enlaza con un punto anterior, la primera frase del párrafo primero, donde se incluye el término *Decreto*. La conexión de este párrafo con el primero, por tanto, se establece mediante la continuidad del elemento “esclavitud” del tema y la reaparición, y desarrollo, de un elemento léxico, “Decreto”, ya aparecido. El último párrafo proporciona nueva información sobre el elemento “esclavitud” que forma parte del tema global, aunque ya no se incide básicamente -aunque sí en parte, en la primera frase- ni en “abolición” ni en “Mauritania”: el contenido informativo fundamental de este párrafo se encuentra en la segunda frase, siendo la primera una mera transición con el resto del texto anterior. Podemos resumir este esquema en la siguiente forma:



Pero hay que tener en cuenta que en un modelo textual preciso, la formulación del contenido o tema fundamental del texto no se expresaría como hemos hecho aquí, en forma harta simplificada. Así, “abolición” no sería un predicado propiamente, que debería descomponerse en elementos más simples. En su descripción encontraríamos, por ejemplo, conceptos como: “Cambio de existencia legal a no existencia legal”, “realización por medio de textos lega-

les”, etc., teniendo en cuenta que nuevamente hemos simplificado la forma en que aparecería cada uno de los elementos en un léxico bien estructurado para una gramática textual. Igualmente, “esclavitud” debe entenderse en su “significado de diccionario”, como “compra y venta de hombres, que carecen de consideración de seres humanos”, etc. Si exponemos el tema central de esta forma, las relaciones entre los párrafos, e incluso entre las frases que los integran, quedaría muchísimo más clara.

Por ejemplo, al incluirse en “abolición” el concepto de “cambio de algo permitido a algo no permitido”, podremos pasar directamente de ese tema básico al párrafo 2, que especifica la situación en un tiempo anterior. Igualmente, si incluimos la idea de “proceso legal”, será más comprensible la transición al párrafo 3 donde se especifica más el procedimiento legal seguido. No hemos tratado a lo largo de esta obra, excepto en breves referencias, la importancia del estudio del léxico para la lingüística textual. Las presentes observaciones ponen de relieve hasta qué punto un léxico bien estructurado nos permite explicar “directamente” muchos fenómenos de coherencia del texto y de su estructuración: la explicación de ésta es evidentemente más compleja si tomamos “abolición” como concepto único que si lo descomponemos en elementos semánticos más simples, lo que nos permite un margen mucho mayor de actuación al comprobar la permanencia de esos elementos en el resto del texto. Igualmente, si en el concepto “esclavitud” incluimos el aspecto económico, será más fácil la transición a la frase final del primer párrafo y a la primera del cuarto; si hemos caracterizado en el término la consideración del esclavo como “no ser humano”, es más simple el paso a la última frase del párrafo final. Señalemos, por otra parte, que aquí no se trata de “conocimientos enciclopédicos” del hablante, sino de conocimientos “lingüísticos”. Enciclopédicos serían los conocimientos que permitieran, por ejemplo, referencias a Mauritania como “el estado africano”, o similares, o la utilización de “Nuakchot” en el primer párrafo; aquí, la relación con “Mauritania” se establece gracias al conocimiento enciclopédico (“del mundo”) del oyente, que identifica ese lugar como “capital de Mauritania”.

Otras formas de mantener formalmente la coherencia del texto (otros medios de “cohesión”) son los siguientes:

Utilización de sinónimos y otras relaciones semánticas, que permiten sustituir “esclavitud” por “el caso más extremo de explotación del hombre por el hombre”. Aquí se trata, fundamentalmente del “conocimiento del mundo” y no de un conocimiento lingüístico del léxico. El lector deberá ser capaz de reconocer el significado de esta expresión y relacionarlo con el término antes aparecido, “esclavitud”, pero en virtud de conocimientos no sólo lingüísticos. *Esclavismo* no es sinónimo de “esclavitud”, pero sí un término relacio-

nado semánticamente con él y en virtud de ello el hablante realiza fácilmente las operaciones mentales necesarias para pasar de “esclavitud” a “esclavismo”.

La aparición de *amos* en la segunda frase del tercer párrafo reproduce un término aparecido con anterioridad, introducido a su vez en virtud del conocimiento que el hablante tiene de la “esclavitud”, donde el esclavo es considerado un objeto de propiedad; el lector reconoce en consecuencia que al serlo deberá existir un “poseedor”, que es el concepto al que hacen referencia “propietario” y “amo”. Igualmente, la presencia de *indemnizaciones* en el mismo párrafo resulta posible porque se establece una comparación entre la abolición de la esclavitud por el Estado y la expropiación, y el lector “sabe” que en ésta se suele pagar una “indemnización”. Es decir, el lector entenderá el término como relacionado con lo anterior gracias a su conocimiento de relaciones extralingüísticas (“conocimiento del mundo”. *Manumitir*, por su parte, debe considerarse aquí como un sinónimo de “abolición de la esclavitud”; aunque, en realidad, no se trata de “sinónimo” propiamente dicho, sino de lo que el modelo “sentido ↔ texto” llama “parámetros léxicos” o “parámetros semánticos”, en cuanto que es la “operación por la cual un esclavo deja de serlo”. En todo caso, el conocimiento que el lector tiene de su léxico permite la identificación sin dificultad.

En el cuarto párrafo, *compra y venta de hombres como ganado* es un “sinónimo” de “esclavitud”, establecido en virtud de los conocimientos léxicos y del mundo que posee el lector. *Vergonzoso* es un caso especial, porque se trata de una valoración aceptable desde determinadas premisas ideológicas y culturales: “explotación del hombre por el hombre” es un concepto valorado negativamente; “esclavitud” es una forma agravada de esa explotación y, en consecuencia, su valoración será especialmente negativa. De ahí el término “vergonzoso”. En el momento en que no se comparten esas valoraciones cultural-ideológicas, el término no estará correctamente usado en el contexto.

Existen, además, elementos formales que enlazan unas unidades con otras:

En efecto (frase 2, párr.1) enlaza la oración a la que pertenece con la anterior: es una “confirmación” de lo expresado en aquella, en el sentido de que indica que la frase que abre representa una corroboración de lo que se dijo en la anterior.

El Decreto (frase 1, párr. 2) es un ejemplo de utilización del artículo determinado para señalar que el elemento al que va unido debe ser ya conocido del lector, en esta oportunidad por la aparición, en el párrafo primero, del mismo sustantivo con artículo indeterminado: “*un Decreto*”.

Al contrario establece una oposición entre la oración precedente y la que inaugura. Puede entenderse como un elemento léxico en función “coordinativa”.

El CMSN es una especie de “sinónimo” del término completo que se utilizó en el primer párrafo. La utilización del artículo determinado en ambos casos se debe a que es una “*institución única*” y, en consecuencia, queda automáticamente identificada por el lector; se trata de un término similar a “*El Parlamento*”, “*El Consejo de Estado*”, etc., y, en otro terreno, a “*El Sol*”, “*La Tierra*” y demás “objetos únicos”, “definidos” por naturaleza.

Los ulemas. Aquí, la utilización del artículo determinado es un caso más complejo. De todos modos, puede interpretarse también como “institución única”, de forma similar al término anterior; pero en este caso su aparición viene determinada por la ocurrencia anterior de “*Corán*”, de forma que el lector identifica que se trata de un contexto islámico. Debería saber a continuación que los ulemas son “juristas islámicos”, un tipo especial de personalidades de importancia social en ese contexto; pero el autor del texto parece considerar que no es seguro que el lector posea ese conocimiento, de manera que precisa la significación del término.

En fin es un típico elemento de transición textual, se limita a señalar que lo que sigue tiene relación con lo anterior (y que se trata de un último desarrollo del tema inicial).

Tampoco establece una relación entre lo anterior y lo siguiente: lo que no se producía en **A** no se produce en **B**.

Porque indica una relación causal: lo que sigue es la causa de lo anterior. En este caso, “lo que sigue” y “lo anterior” debe entenderse en el sentido de “la afirmación que sigue es la causa de que hagamos la afirmación precedente”, es decir, no se trata de una relación causal entre los “sucesos” descritos, sino entre los actos verbales realizados: el segundo sirve de base para la realización del primero.

Todavía hace referencia directa a un elemento de la oración anterior, “último”.

Podríamos señalar otros muchos elementos que sirven para relacionar entre sí las diversas unidades, de distinto nivel, que integran el texto; esos elementos son, tanto de tipo formal como semántico y semántico-pragmático (que hacen referencia al “conocimiento del mundo”). Con lo expuesto es suficiente para mostrar la vía por la cual puede llegarse a un análisis de un texto desde el punto de vista de la lingüística textual.

Queda por señalar que, tanto en este texto como en los anteriores, cualquier modelo textual de los existentes procedería con métodos más rigurosos. Ya hemos hecho referencia al léxico y su valor en la comprensión del texto. Pero hay que precisar que un estudio completo de la producción de un texto deberá ir exponiendo paso a

paso los procesos que llevan desde la intención (en este último caso, “informar al lector sobre un tema X [que desconoce y que se considera interesante]”) hasta una representación verbal en forma, no de oraciones superficiales, sino de proposiciones nucleares que, a continuación, tomarán forma oracional superficial. Así, en un primer lugar tendremos que estudiar el plan global del texto (como el esquema que presentamos más arriba), para a continuación exponer el desarrollo de ese plan en unidades menores, que no son sintácticas, sino fundamentalmente semántico-pragmáticas. Esas unidades menores, desarrollo del “tema” textual y de las intenciones comunicativas, y que tienen en cuenta los conocimientos del lector, etc., se especifican a su vez en elementos léxicos que debemos entender en sentido abstracto, tal como señalamos antes, que forman finalmente las proposiciones elementales de las que se parte para la verbalización final. La forma en que se exponen todos estos pasos sucesivos depende del modelo textual específico que adoptemos, por ejemplo, el de la tagmémica, el de la gramática sistémico-funcional u otros más formalizados como los de Isenberg, Petöfi o Martem’janov.

3. EL ANÁLISIS DE TEXTOS DE ENTREVISTA

INFORMACIÓN BÁSICA

En la Tabla 1 vimos que el macro-acto típico de las entrevistas está en la oferta de información especializada (entrevistado) ante una expresa demanda de dicha información (entrevistador). Si atendemos a la estructura de las entrevistas, consideradas como acción discursiva, veremos una importante diferencia con respecto a las autobiografías, los mensajes institucionales y los mensajes publicitarios. En éstos la producción del texto pertenece por entero a una sola persona, mientras que en las entrevistas el texto, en su conjunto, es producido por dos personas, cuando menos. La entrevista es el caso que más patentemente evidencia el carácter *interactivo* del discurso, no sólo en el sentido de que la carga de toda la acción textual, globalmente hablando, es distribuida entre los interlocutores (peso compartido) sino además en el sentido de que cada intervención lingüística es al mismo tiempo acción y re-acción con respecto a otra intervención

(sucesión de micro-acciones en cadena), lo cual evidencia el doble sentido que Hernández (1994)⁸ atribuye al concepto de ‘interacción’.

Esta *estructura interactiva* hace que las entrevistas sean, en términos formales, una acción idéntica a los diálogos, en que también ocurre que el peso de la acción global ([*intercambiar información*]) se distribuye entre los participantes y, además, ocurre también un encadenamiento de micro-acciones ([*preguntar/responder*], [*decir/contradecir*], etc.). Al respecto, comparemos ambas estructuras textuales (los diálogos y las entrevistas) por referencia a lo que la autora mencionada identifica como *condiciones de ocurrencia* de toda interacción (tanto “complementaria” como “secuencial”, según lo dicho al pie de página):

La interacción en general, como clase particular de acción, se concibe entonces como un sistema de participaciones menores interconectadas que son llevadas a cabo por los actantes en función de una misma situación final deseada. Tanto en el caso de la interacción "complementaria" como en de la "secuencial", se dan las siguientes condiciones:

CONDICION a: La acción es llevada a cabo por más de un actante.

CONDICION b: La acción global ("macroacción") es desglosable en más de una acción menor ("microacción").

CONDICION c: Cada actante es responsable de al menos una de las acciones menores.

CONDICION d: Cada acción menor o microacción incide en el curso de alguna otra microacción.

CONDICION e: Las microacciones, junto a sus respectivos actantes, están conectadas dentro de un mismo contexto interpersonal.

⁸ En Hernández (1994: 144-145) se distingue formalmente entre “interacción” como esfuerzo distribuido e “interacción” como particular relación entre una microacción antecedente y una microacción consecuente. La primera es llamada interacción “complementaria” y se diagrama como $\frac{A}{a, b, \dots, z} \Rightarrow$, donde A es la acción global y a, b..., z son las responsabilidades parciales de los participantes de esa acción global. La segunda es llamada interacción “secuencial” y se diagrama como $a \rightarrow b \rightarrow c \rightarrow \dots z$, para representar la secuencia de re-acciones en cadena.

CONDICION f: El conjunto de microacciones modifica substancialmente la situación final obtenida, en el nivel de la macroacción.

Pero no todo termina en esta última deducción. Las mismas condiciones a-f revelan también ciertos riesgos. De hecho, los refranes populares, que en cierto modo recogen una cierta popular 'teoría de la acción', ponen en contradicción dos "axiomas", uno () según el cual "dos cabezas piensan mejor que una sola" y otro (**) según el cual "muchas manos en el plato ponen el caldo morado". En * se confirma la relación directa entre interacción y éxito de la acción; en ** se expresan las condiciones adicionales (riesgos) propias de las interacciones exitosas. Dentro de la misma Teoría de la Acción, queda estipulado que el éxito o rendimiento de toda acción interactiva queda supeditado a las siguientes condiciones adicionales:*

CONDICION a: los actantes son competentes para el sistema accional planteado.*

CONDICION b: el desglosamiento de la macroacción en microacciones menores responde a criterios lógicos (consistencia, independencia, completitud).*

CONDICION c: la responsabilidad de los actantes se ajusta a normas de ejecución preestablecidas.*

CONDICION d: la incidencia de una microacción sobre otra está prevista, al menos parcialmente, en los criterios de desglosamiento señalados en la condición 'b'.*

CONDICION e: cada microacción es significativa y pertinente con respecto al sistema interpersonal planteado.*

CONDICION f: las modificaciones que son capaces de ejercer las microacciones sobre la macroacción están previstas en una planificación o diseño previo de todo el sistema accional.*

(Hernández, 1994: 146-147, 150).

Tanto en la entrevista como en el diálogo se cumplen las condiciones de ocurrencia a-f y aun las condiciones* a-f de éxito interactivo. Así que, desde un punto de vista pragmático formal, ambas clases de texto comparten una misma estructura. Pero intuitivamente sabemos que ambas cosas no son idénticas. ¿Dónde están las diferencias? Hay una en este mismo nivel pragmático y es la siguiente: mientras en el diálogo no existe, en principio y en general, ninguna restricción de roles⁹, la entrevista implica una 'función característica'

⁹ Dicho de otro modo: el diálogo, en sí mismo, incluye cualquier variación de roles, desde el caso en que los interlocutores cumplan un mismo rol

según la cual a cada tipo de actor se le asignan ciertos tipos de microacciones (facultativas u obligatorias). Típicamente, el rol del entrevistador (caracterizado por el macroacto de “demandar información”), tiene asignadas ciertas microacciones tales como “ablandar resistencias”, “organizar los temas”, “orientar el flujo informativo”, “preguntar”, “verificar las respuestas”, etc. El rol del entrevistado, por su parte (caracterizado por el macroacto de “ofrecer información”) tiene asignadas las microacciones inversas.

En correspondencia con la anterior distinción, hay también otro detalle que diferencia las entrevistas, en particular, de los diálogos, como clase general. La diferencia pertenece al nivel semántico: el universo informacional está en posesión del entrevistado, pero no del entrevistador, quien sólo posee el marco presuposicional de ese universo. Y, precisamente, el objeto semántico de las entrevistas es ese mismo universo informacional. El entrevistador accede al mismo en virtud de que el entrevistado le cede o facilita ese acceso (al menos en principio; recuérdese el caso de las acciones bivalentes, según lo cual una supuesta entrevista puede, en el fondo, estar encubriendo alguna otra acción). Caemos así en el difícil tema de los intereses de información: en unos casos

hasta el caso en que cada interlocutor tenga asignado algún rol específico (en general, el rol puede concebirse como una función matemática que proyecta conjuntos *predefinidos* de ‘poderes’ o de micro-acciones facultativas en conjuntos *predefinidos* de actores: un rol especifica qué cosas pueden esperarse de un cierto actor y qué cosas no, pero siempre por referencia al rol de otro actor, dentro de una estructura relacional constituida por el marco situacional). En una fiesta o en un encuentro entre amigos, por ejemplo, suelen tener lugar ciertos diálogos en que los interlocutores cumplen un mismo papel discursivo. Pero en un restaurante, los diálogos corrientes entre cliente y mesonero, por ejemplo, suelen estructurarse sobre la base de una diferencia de roles (el mesonero es el que ‘atiende’ y el cliente es el que ‘usa el servicio’). En consecuencia, la entrevista se define por una diferencia de roles, pero está incluida en el gran conjunto de los diálogos. Los textos dialogados constituyen, pues, una gran clase de textos caracterizados por una interacción complementaria y secuencial, donde se incluyen subclases de textos tales como la entrevista, el interrogatorio, la conversación ordinaria, etc.

es al entrevistador a quien le interesa la información y por tanto paga por ella o da algo a cambio (en el caso de los interrogatorios la diferencia con las entrevistas está, entre otras cosas, en que el interrogador representa una amenaza, sanción o castigo, como en el caso de las torturas y de las evaluaciones escolares tradicionales). En otros casos, es al entrevistado a quien le interesa suministrar la información (como ocurre en la mayoría de las situaciones clínicas). Este asunto de los intereses de información, ubicado en esta diferencia entre diálogos y entrevistas, que estamos manejando, es lo que permite a Blanchet (1989: 89-90) establecer una tipología de las entrevistas:

La entrevista de investigación pertenece a un subconjunto que comprende todo lo que llamaremos "entrevista" y de la que damos la siguiente definición (Labov y Fanshel, 1977).

"Una entrevista es un 'speech event' en el que una persona A extrae una información de una persona B, información que se hallaba contenida en la biografía de B."

La información extraída por A no es idéntica a la información dada por B. La operación de extracción supone una actividad de análisis y de interpretación por parte de A. Pero todas las entrevistas se diferencian según que sean A o B los iniciadores y beneficiarios de la situación:

a) Si A tiene la iniciativa del encuentro con B y es el que más se beneficia de ello: se trata de entrevistas efectuadas por entrevistadores cuyo oficio consiste en extraer una información de sus interlocutores para explotarla con fines externos a la situación: éstas son "interviús": entrevistas periodísticas, interrogatorios de la policía, cuestionarios que siguen un modelo, entrevistas de investigación, etc.

b) Si B tiene la iniciativa del encuentro con A y es quien se beneficia principalmente (por esto B remunera directa o indirectamente a A): se trata de "consultas": entrevistas médicas, legales, denuncias a la policía, entrevistas terapéuticas, confesiones, etc

Evidentemente, una tipología así depende de un criterio demasiado específico como para dar cuenta de las múltiples variaciones (lo cual, entre otras dificultades, obliga al autor a incluir los interrogatorios policiales dentro del género de las entrevistas). A su vez, este criterio de los intereses de información no puede explicarse sino por relación con un

marco situacional y unas intenciones allí incluidas. Una explicación de las entrevistas y sus variaciones se obtiene más adecuadamente si atendemos, primero, al marco situacional y, segundo, a las intenciones o funciones de la acción discursiva.

En la instancia pragmática, la predefinición más importante para el análisis de textos de entrevista, cualesquiera que éstos sean, es el *marco situacional*. Efectivamente, el tipo de relaciones sociales en que se inscribe la acción discursiva permite identificar varias clases de entrevista. Una manera de diferenciar sistemáticamente las relaciones sociales consiste en establecer una triple partición según tres criterios amplios (véase, en el Diagrama 4 una representación de esta triple partición).

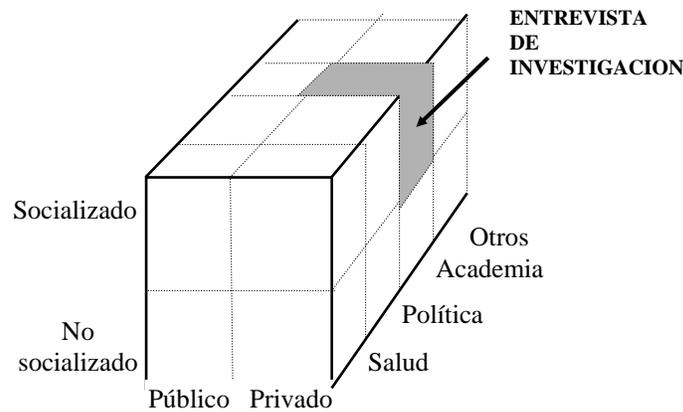


Diagrama 4: ubicación y tipología de las entrevistas según la red de las interacciones sociales

El primer criterio es el grado de apertura del contexto y el segundo, el grado de socialización. Ambos criterios funcionan como variables no discretas, en el sentido de que entre los polos extremos de cada variable se prevén puntos intermedios. El tercer criterio es el tipo de actividad social o el área de intereses en que se ubica la relación social (deporte,

recreación, religión, salud, etc.). Este criterio funciona como variable discreta.

Según el grado de apertura del contexto, las relaciones sociales pueden concebirse de acuerdo a dos grandes grupos extremos: los contextos públicos y los contextos privados. Se identifican allí entonces, correlativamente, dos clases o modalidades de entrevista: una en que la interacción entrevistador/entrevistado está a la vista de todos (entrevista pública o de alcance o dominio público) y otra en que permanece cerrada a la sociedad (entrevista privada o de alcance o dominio privado). La entrevista pública se caracteriza porque el destinatario final de la información suministrada por el entrevistado es el gran público, aunque sintácticamente (o formalmente) esté enlazada con las intervenciones del entrevistador. Este funciona como representante del gran público o como mediador entre el poseedor del universo semántico y quienes desean acceder a dicho universo. Es el caso típico de las entrevistas periodísticas, entre otras. En la entrevista privada, en cambio, entrevistador y entrevistado gozan de autonomía. Parece obvio que la entrevista investigativa, aquella que opera dentro de la secuencia metodológica de búsqueda de respuesta, pertenece a los contextos privados (aun cuando, al final, los resultados de la investigación puedan ser objeto de difusión o convertirse en elemento de contextos públicos; pero esto es ya otra cosa).

Según el grado de *socialización* (en el mismo sentido de Padrón, 1992), los contextos interaccionales van desde lo más individual (lo menos socializado o lo menos 'oficial') a lo más institucionalizado (lo más socializado o lo más transindividual). Se identifican allí, entonces, correlativamente, dos tipos de entrevista: una, en que los intereses de la acción se restringen a los intereses subjetivos de las personas (entrevista personal) y otra en que desbordan esos intereses subjetivos para ubicarse más bien en el plano de lo intersubjetivo o transindividual (entrevista institucional u oficial). La entrevista personal se caracteriza porque, al tiempo que el universo semántico de la entrevista es subjetivo, también las intenciones inmediatas del entrevistador están orientadas al

ciones inmediatas del entrevistador están orientadas al sujeto, en sí y por sí mismo, como ocurre en las entrevistas médico/paciente, abogado/cliente, vendedor/comprador, etc. En la entrevista institucional u oficial el universo semántico es de interés de la ‘*institución*’ (entendida ésta como *estrato intersubjetivo* y no tanto como organización), al mismo tiempo que las intenciones inmediatas del entrevistador se orientan al entrevistado en cuanto miembro de una cierta *clase* de sujetos. Es el caso, por ejemplo, de las entrevistas de selección de personal o de aspirantes a un programa, las entrevistas a dirigentes políticos, etc. La entrevista investigativa, tal como se entendió arriba, pertenece al género de los contextos institucionales o socializados, ya que la ciencia y la producción de conocimientos conforman un estrato intersubjetivo (o sea, tiene carácter institucional). El entrevistado, para este caso, interesa sólo en la medida en que pueda aportar información respecto a alguna realidad que no está directamente al alcance del investigador.

Según el tipo de actividad o área de intereses en que se inserta la acción discursiva, podemos concebir las interrelaciones sociales de acuerdo a ámbitos diferenciados que aún faltan por sistematizar¹⁰: la salud, el comercio, la política, la academia, la recreación, el arte, el urbanismo, las finanzas, etc. La entrevista investigativa se ubica en la esfera académica, de producción de conocimientos.

Vimos hasta aquí la estructura pragmática de las entrevistas y, al tocar el tema de una tipología de base prag-

¹⁰ Uno de los más importantes intentos por sistematizar este tipo de ámbitos de interacción social ha sido llevado a cabo dentro del paradigma del “análisis reticular” o “análisis de redes sociales”. Véase, al respecto, la reseña de Pizarro (1988): *La principal novedad del análisis reticular estriba ante todo en una decidida voluntad de construir modelos matemáticos de las propiedades de los espacios reticulares en los que se dibujan las estructuras sociales (...)* Se puede afirmar que cuando se construya un espacio reticular en el que se puedan definir estructuras sociales y, sin cambiar de paradigmas ni de conceptos, sus transformaciones históricas se estará en condiciones de plantear con rigor la problemática de una sociología científica, a la vez estructural e histórica”.

mática para las mismas, penetramos en el área del *marco situacional* como una de las predefiniciones elementales del análisis. El estudio superficial del marco situacional nos permitió no sólo una tipología sistemática de las entrevistas sino, sobre todo, su ubicación en el entramado de las interacciones sociales.

Pasando ahora a otra predefinición elemental para el análisis, consideremos el asunto de las *intenciones* ligadas a los microactos. Desde este punto de vista, las entrevistas se caracterizan por una secuencia de operaciones estratégicas orientadas a estructurar la información. Debemos advertir que una de las facultades, responsabilidades o 'poderes' asignados al rol del entrevistador es el de dirigir u orientar todo el proceso e, inversamente, compete al entrevistado reaccionar adecuadamente a esas directrices u orientaciones. Esto significa que los microactos del entrevistador asumen cierto liderazgo procesal, mientras que los del entrevistado asumen cierto carácter de seguimiento u obediencia¹¹, al menos en lo que se refiere a los aspectos formales de la interacción, tales como la duración de cada intervención, los cambios de tema, la construcción de rutas argumentales, etc. Esto se explica por el hecho de que es el entrevistador el que solicita la información de alguien que la posee y, por tanto, éste le reconoce *cooperativamente* (ver la nota 4) el derecho a decidir de qué modo desea acceder a esa información.

Los microactos fundamentales de las entrevistas no pueden concebirse sino como una alternancia entre la intervención del entrevistador y la intervención del entrevistado, intervenciones que se enmarcan en un esquema de antecedencia-consecuencia por ciclos de desarrollo. De ese modo,

¹¹ En el sentido de *cooperación*. Grice (1975) había planteado el concepto de *implicaturas conversacionales* (que Habermas reprodujo con su *conversación ideal*), asociadas al principio de cooperación. Las reglas de cooperación son de cantidad, calidad, relación y manera y tienen la forma siguiente: **Haz tu contribución tan informativa como sea debido*, **No hagas tu contribución más informativa de lo debido...* (reglas de cantidad), **Sé pertinente* (reglas de relación), etc.

el microacto central (alrededor del cual giran todos los demás) consiste en [PREGUNTAR/ RESPONDER]. De allí en adelante se explica cualquier otra secuencia característica de microactos, como la que se visualiza en el Diagrama 5, donde la primera columna representa los ciclos sucesivos $A \Rightarrow B \Rightarrow C$ de desarrollo discursivo (los cuales tienen carácter recursivo), la segunda y tercera columnas describen los actos del entrevistador y entrevistado, respectivamente, y donde las flechas expresan antecedencia-consecuencia.

En lo que se refiere a las características semánticas de las entrevistas investigativas, el universo específico del discurso es un hecho o conjunto de hechos cuya representación es poseída por el entrevistado (bien porque es testigo del hecho, bien porque es actor central, etc.) y que al mismo tiempo es o forma parte del objeto de investigación del entrevistador (procesos, vivencias, estructuras, etc.). Este es el universo semántico específicamente adscrito al acto básico de [PREGUNTAR/RESPONDER], es decir, al núcleo B1-B10 de microactos señalados en el Diagrama N° 5. Pero, dado que existen otros ciclos de microactos, con función periférica (tal como A y B, en el mismo Diagrama 5), es obvio que habrá también universos discursivos generales, que permiten ubicar las estrategias de ablandamiento, de encuadre y re-encuadre temático, de cierre y despedida, etc. El analista de este tipo de textos debe estar atento a la necesidad de discriminar la información específica (la prevista en el contexto de la investigación, referida al objeto de estudio) de la información general (la utilizada para contextualizar e implementar la entrevista).

Por lo demás, la estructura semántica de las entrevistas investigativas suele ser estrictamente correspondiente a la misma estructura de categorías y subcategorías de agrupación de los datos investigativos, de tal modo que el ciclo B se repite tantas veces cuantas categorías de investigación estén previstas. En este caso, dichas categorías se convierten en tópicos de conversación dentro de la entrevista.

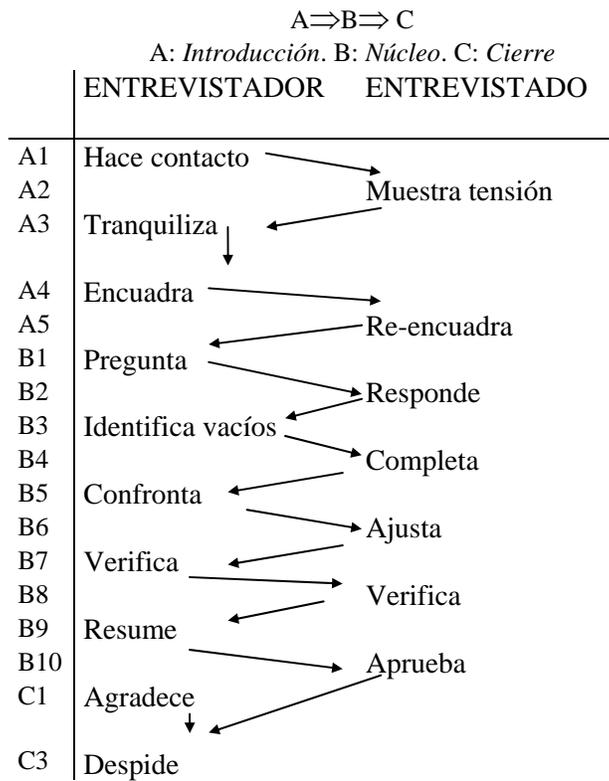


Diagrama 5: ejemplo de estructura secuencial de microactos en una entrevista de investigación

En lo que concierne a la instancia sintáctica, las estructuras de la entrevista pueden inferirse, en general, de lo dicho anteriormente con respecto a otros tipos de texto. En especial, remitimos al lector a lo dicho arriba, en este mismo módulo, cuando hablamos de la sintaxis autobiográfica.

EJEMPLO DE APLICACION

A continuación presentamos la transcripción de un fragmento de una entrevista grabada. Lamentablemente, por

razones de espacio no es posible sino una muy pequeña transcripción de este ejemplo. Se presenta, sin embargo, todo el ciclo introductorio de la misma (el ciclo A, según el diagrama N° 5) y el comienzo del ciclo informacional específico (inicio del ciclo B del diagrama). Para efectos de referencia al texto durante el análisis que sigue, hemos numerado cada una de las intervenciones de los interlocutores, siendo E^{DA} la Entrevistada (números impares de la referencia) y E^{DOR} el Entrevistador (números pares).

CICLO	Nº	INTERVENCIONES
A (Introducción, ablandamiento, encuadre...)	01	E ^{DA} : (ENTRANDO A LA OFICINA) Con permiso...
	02	E ^{DOR} : Buenas tardes, pasa... Por favor, siéntate.
	03	E ^{DA} : Gracias.
	04	E ^{DOR} : Tú eres... XX, ¿no?
	05	E ^{DA} : Sí
	06	E ^{DOR} : No te pareces mucho a la foto de la planilla. Nos vimos en la reunión de grupo el otro día, pero no te reconocía por la foto.
	07	E ^{DA} : Sí... Bueno, es como las fotos de cédula. Uno queda siempre malparada.
	08	E ^{DOR} : Y... ¿qué tal? ¿Mucho tráfico allá afuera?
	09	E ^{DA} : Sí. Por eso me retardé un poco. El gerente me envió a una reunión esta mañana y de regreso estaba trancada la Intercomunal. Aquí el tráfico es impredecible, Ud. sabe...
	10	E ^{DOR} : Si no te importa, prefiero que nos tratemos de tú. Me sentiría más cómodo. No creas que estas situaciones son incómodas sólo para los entrevistados. También para uno la cosa es embarazosa. Así que, si te parece, nos tomamos esto con tranquilidad, más bien.
	11	E ^{DA} : De acuerdo. Yo también me siento mejor si te hablo de tú. Gracias.
B (Tematización, penetración en el universo es-	12	E ^{DOR} : Perfecto. ¿Por dónde quieres que comencemos? ¿Me hablas primero de tus estudios superiores? Qué especialidad, en qué universidad... En fin, ese tipo de cosas.

pecífico del discurso, entrada en el núcleo de la entrevista...)	13	E ^{DA} : Sí. Como habrás visto en la planilla, soy licenciada en psicología, por la universidad X. Pero, la verdad, allí no tengo mucho de qué hablar. Todo normal, las mismas experiencias de cualquier universitario. En cambio, fue la maestría lo que considero que me hizo crecer realmente, como profesional y como persona... Lo digo porque en esos cuatro años aprendí a ver los contenidos o la información de las clases no como algo que me pedían como requisitos de graduación, sino más bien como algo... cómo te digo...
	14	E ^{DOR} : ¿Como algo que te interesaba personalmente?
	15	E ^{DA} : Sí, exacto. Igual que cuando uno lee las noticias interesantes en el periódico... O una revista. Algunas cosas, incluso, las he seguido estudiando por mi cuenta, sin estar obligada. Simplemente me han seguido interesando algunas cuestiones.
	16	E ^{DOR} : ¿Como cuáles? Veo aquí que tu maestría es en gerencia...
	17	E ^{DA} : Sí. Y después de esa maestría fue cuando vi el valor de algunas materias del pregrado. Sobre todo, me interesa todo lo que tenga que ver con clima organizacional. O sea, cómo el ambiente laboral puede llegar a ser peor o mejor que un ambiente entre amigos o que un ambiente vacacional... O sea, un... En los libros hablan también de atmósfera... Es todo ese cuadro, digamos, que incluye además el sitio físico y también las relaciones interpersonales...
	18	E ^{DOR} : ¿Y los valores que comparte el grupo?
	19	E ^{DA} : También, claro. Mejor dicho, principalmente. Creo que en el fondo se trata de valores, de cosas en que el grupo cree y de cosas que prefiere por encima de otras. Claro, siempre esas cosas se ven desde el punto de vista de la productividad laboral. El principio es que si construyes un buen clima organizacional los empleados te rinden más.
		E ^{DOR} : ¿Algo así como manipular a los em-

		pleados en beneficio de la empresa?
20		E ^{DA} : No. No quise decir eso..., aunque no
21		faltarán empresarios que lo vean así, de ese modo que tú sospechas. Pero también puede verse desde una posición ética, de ética corporativa. Tú trabajas para mí y yo te hago las cosas más cómodas, que es una negociación honesta. Bueno, yo diría que son convenios necesarios, que las modernas organizaciones imponen.
22		E ^{DOR} : Hablando de eso, aquí en la industria. ¿Cómo ves esas mismas cosas? ¿Cómo ves el clima organizacional? ¿Tú crees que en ese clima influye la necesidad de cambiar de ocupación o de funciones?
23		E ^{DA} : Es difícil decírtelo así, en una sola respuesta... (RIENDO) Además, parece que te quieres enterar de muchas cosas al mismo tiempo...
24		E ^{DOR} : (RIENDO) Sí, creo que me atropellé un poco. Lo que pasa es que me sugeriste una relación que yo no había tenido en cuenta. Nunca pensé en el clima organizacional: es posible que ese clima se vea afectado o afecte él mismo las necesidades de desarrollo profesional, el cambio de carrera. Te voy a ser un poco más preciso, porque en realidad el clima en sí mismo no es de mi interés por ahora. Pero si llegara a formar parte de esto tendré que tomarlo en cuenta. ¿Crees que si las personas, a lo largo de su estadía en la industria, sienten la necesidad de expandir sus capacidades e intereses hacia otros desempeños y si eso no se logra ¿crees que el clima organizacional se vería afectado?
25		E ^{DA} : Sé que andas estudiando eso, lo que hablamos en la reunión del grupo nuestro, la cuestión del cambio de carrera profesional a manera de crecimiento, dentro de la empresa. A mí también me interesa y por eso me notaste un poco ansiosa al principio, además del tráfico... (RIE), porque pienso que mi oportunidad de cambiar de función aquí en la industria podría depender un poco de ese trabajo que estás haciendo.

	26	<p>Oí decir por ahí que además te habían pedido los nombres de quienes podían ingresar de una vez al programa de desarrollo...</p> <p>E^{DOR} : Sí, pero más que eso me interesa la cuestión de las conveniencias, de las estrategias para un programa así... Ya sabes, hablamos de eso la otra vez: en teoría, según un cierto modelo, los intereses profesionales van creciendo con el tiempo y se pueden expandir hacia otras áreas de desempeño, en cuyo caso la organización puede salir beneficiada por aquello del reciclaje y todo eso... Pero falta saber bajo qué condiciones y mecanismos debería una organización promover esos desarrollos de segunda carrera, como dicen...</p>
	27	<p>E^{DA}: Yo estoy totalmente de acuerdo. A la empresa le resulta mejor reciclar los mismos recursos y crearles rutas de movilización, como las llamaron la otra vez, antes que estar todo el tiempo contratando personal nuevo, cada uno para desempeños distintos, siempre los mismos...</p>
	28	<p>E^{DOR} : Sí, parece que sí. Por eso, mejor... Antes que retomar la pregunta que te había hecho antes ¿por qué no me hablas más bien de tu caso específico? ¿En qué condiciones ingresaste aquí y cómo han ido variando hasta este momento tus intereses de carrera? Te lo pregunto porque me acabas de decir que veías esto como una oportunidad para ti de cambiar de área de desempeño en esta misma empresa.</p>
	29	<p>E^{DA}: Bueno, fíjate tú. Ingresé hace doce años en la gerencia de recursos humanos, como psicóloga, y me encargaron de los programas de prejubilación aquí. Luego pasé a la jefatura de mi división y desde hace cuatro años me nombraron en la dirección, que es donde estoy ahorita. La maestría en gerencia la hice en función de ese ascenso y de los demás ascensos que pudieran darme. Pero, fíjate, sigo allí en esa área, como psicóloga, atendiendo los mismos programas de prejubilación. Pero ahora me intereso más en D.O. y en cosas</p>

	que ya no son tanto de psicología, sino más bien de ingeniería organizacional..., diría yo...
--	---

Análisis pragmático

Atendiendo a las predefiniciones básicas del análisis, consideraremos que la entrevista transcrita tuvo lugar en una empresa, con ocasión de un estudio orientado a contrastar empíricamente un modelo teórico de la expansión del desarrollo profesional (“modelo de desarrollo de segunda carrera”), aplicable al reciclaje de recursos humanos en las organizaciones. La investigación tenía por objeto, en esa fase, determinar si realmente el personal universitario de las organizaciones expandía sus intereses profesionales hacia otras áreas de desempeño, en el mismo modo en que lo preveía el modelo teórico. Los entrevistados eran personal universitario de la empresa, con más de diez años de servicio.

En términos más globales, y siguiendo los criterios de clasificación presentados en la “INFORMACIÓN BÁSICA”, el marco situacional queda definido por un bajo grado de apertura contextual (entrevista privada), un alto grado de socialización (entrevista institucional) y un ámbito académico (entrevista de investigación, vinculada a modelos teóricos y a contrastación de modelos¹²).

Pasando ahora a la estructura pragmática del ejemplo, vemos bastante bien delimitados dos sectores mayores: uno (ciclo A, intervenciones 1 al 11), definido por el meso-acto de “contextualizar” o “encuadrar” y otro (ciclo B, intervenciones 12 al 29), definido por el meso-acto de “preguntar/responder” (que es el acto central de la entrevista). A su

¹² Se presenta aquí una dificultad relacionada con el carácter socializado de la producción de conocimientos. Por una parte, es de suponer que el mundo de los modelos teóricos y de los trabajos de contrastación de modelos (el mundo 3 de Popper) es de dominio público (como consecuencia del carácter socializado de la ciencia). Y, por otra parte, las organizaciones suelen exigir confidencialidad en investigaciones como ésta. ¿Contradice esto el principio de la socialización de la ciencia o ha de verse como una anomalía circunstancial?

vez, este último ciclo se lleva a cabo dos veces: en una primera vez, que podríamos llamar B1 (intervenciones 12-27), el entrevistador incursiona en el universo discursivo específico de la entrevista, sin lograr (o sin querer) penetrar de una vez en la semántica exigida por la investigación. A un cierto punto, y en una segunda vez que podríamos llamar B2 (intervenciones 28-29), recorre el ciclo B desde el comienzo, penetrando esta vez decididamente en el área informacional de la entrevista. No sabemos cuál es la continuación del proceso, ya que aquí se corta la transcripción. Esta estructura general puede verse en el Diagrama 6. Examinemos ahora cada una de estas sub-estructuras pragmáticas que acabamos de señalar.

El Ciclo A (intervenciones 1-11)

Este ciclo está integrado por tres interacciones que podríamos llamar y esquematizar del siguiente modo:

[Hacer contacto]₀₁₁ ⇒ intervenciones 01, 02, 03

[Identificarse]₀₁₂ ⇒ intervenciones 04, 05, 06, 07

[Distensar]₀₁₃ ⇒ intervenciones 08, 09, 10, 11

El objetivo de este ciclo consiste en definir la situación socio-espacio-temporal, junto a las condiciones adecuadas para el propósito de toda la interacción discursiva. Es lo que Blanchet (1989: 97-103) llama “situación social” y “contrato de comunicación” en las entrevistas.

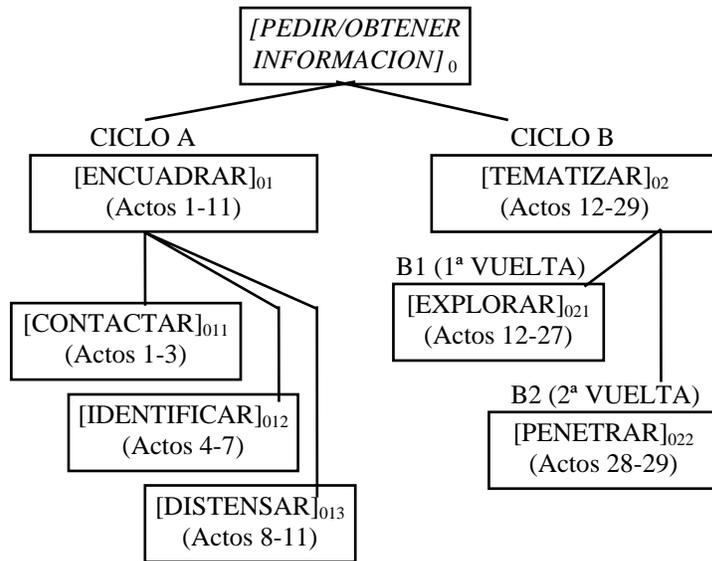


Diagrama 6: estructura pragmática básica del ejemplo analizado

El Ciclo B1 (intervenciones 12-27)

En un primer nivel, este ciclo contiene dos subsecciones, que podemos llamar B11 y B12. En B11 tienen lugar las intervenciones del 12 al 22 y en B12, las intervenciones del 23 al 27. B11 se caracteriza por ser propiamente una exploración temática, un primer sondeo en el que se ventilan las experiencias académicas generales de la entrevistada, así como la evolución de sus intereses profesionales. Luego, allí mismo, ocurre lo siguiente: la entrevistada suministra un dato exógeno (el clima organizacional) y, como reacción, el entrevistador intenta vincular ese dato con la información específica de su investigación (22: ...¿Tú crees que en ese clima influye la necesidad de cambiar de ocupación o de funciones?). Esto, a su vez, promueve un desequilibrio en las relaciones cooperativas entre entrevistador y entrevistada, la cual solicita un re-encuadre temático (23: *Parece que te quieres enterar de muchas cosas al mismo tiempo...*). Esta solicitud

da paso, entonces, a la subsección B12, que es propiamente una redefinición, un re-encuadre, una recontextualización y, en cierto modo, una vuelta al Ciclo A, que es donde debió haber tenido lugar, tal vez, toda la conversación incluida en las intervenciones 23-27. Sólo que esta vez el re-encuadre no es de base pragmática (no está referido a las relaciones interpersonales), sino de base semántica (referido al tema). Examinemos rápidamente ahora cada una de estas dos subsecciones.

El sub-Ciclo B11: dijimos que esta sección menor, incluida en el acto de [Explorar]₀₂₁, consiste en un primer acercamiento o un rodeo sobre el tema, lo que podría ser [Aproximar]₀₂₁₁. Deteniendo en este punto las divisiones del análisis y limitándonos sólo a algún detalle, observemos aquí tres clases de microactos típicos de las entrevistas:

* “*Obviar/Completar/aprobar*”: es un encadenamiento de microacciones que se inicia cuando el entrevistado deja un vacío informativo (“Obviar”), lo cual induce al entrevistador a llenarlo (“Completar”) y, finalmente, el entrevistado muestra su acuerdo con el dato propuesto (“Aprobar”). Esta cadena puede alargarse en muchos casos: si el dato propuesto por el entrevistador no es el que realmente completa la información, entonces el entrevistado desapueba y así se repite el ciclo hasta que alguno de los dos suministre el dato faltante. En el ejemplo que estamos analizando, sólo en este mismo sub-ciclo B11, se produce dos veces esta cadena. La primera vez es 13⇒14⇒15:

- (13) ...Aprendí a ver los contenidos de las clases (...)
como algo... cómo te digo...
- (14) ¿Como algo que te interesaba personalmente?
- (15) Sí, exacto.

Y la segunda vez es 17⇒18⇒19:

- (17) ... Es todo ese cuadro que incluye el sitio físico y las relaciones interpersonales
- (18) ¿Y los valores que comparte el grupo?
- (19) También, claro.

** *“Abstraer/Pedir detalles/Especificar”*: es otro encadenamiento que se inicia cuando el entrevistado provee una información muy general o abstracta (“abstraer”). Entonces el entrevistador solicita datos más concretos (“Pedir detalles”) y el entrevistado accede (“Especificar”). Igual que en el caso anterior, esta secuencia podría prolongarse haciéndose recurrente, cuando la especificación final no complace la solicitud intermedia. Es el caso aquí de la secuencia 15⇒16⇒17:

(15) ... me han seguido interesando algunas cuestiones.

(16) ¿Como cuáles? (...)

(17) ... todo lo que tenga que ver con clima organizacional.

*** *“Plantear/Problematizar/resolver”*: este encadenamiento comienza cuando el entrevistado propone un planteamiento cualquiera (a menudo inocente) y entonces el entrevistador le advierte dificultades que, finalmente, el entrevistado resuelve. Igual que arriba, también esta cadena puede prolongarse por recursión, cuando la solución dada al término de la cadena no resulta correcta según el entrevistador (lo cual podría equivaler a una discusión, amistosa o conflictiva). Es lo que algunas veces han llamado “confrontación”, sobre todo en psicoterapia. El caso aquí está en la secuencia 19⇒20⇒21:

(19) El principio es que si construyes un buen clima organizacional los empleados te rinden más.

(20) ¿Algo así como manipular a los empleados en beneficio de la empresa?

(21) No quise decir eso (...) Tú trabajas para mí y yo te hago las cosas más cómodas, que es una negociación honesta.

Estas tres cadenas que acabamos de ver representan, desde el punto de vista de las entrevistas investigativas, operaciones estratégicas para filtrar la información buscada. Y, en el ejemplo analizado, constituyen mecanismos del entrevistador para ir *“aproximándose”* (tal como se formula en el [acto]₀₂₁₁) al núcleo semántico planteado en la investigación.

El Sub-Ciclo B12: también dentro del acto de [Explorar]₀₂₁, se produce otro sector interactivo que consiste en [Redefinir]₀₂₁₂ o re-encuadrar el tema. La ocurrencia de este sub-ciclo B12 podría explicarse de dos modos: o bien por error estratégico del entrevistador, quien no definió satisfactoriamente el contexto temático en su oportunidad (en el ciclo A) o bien como consecuencia lógica de la aproximación implícita en el sub-ciclo B11, que es un rodeo o circunloquio y que, por tanto, resulta necesariamente impreciso. La primera posibilidad (error del entrevistador) es menos probable que la segunda (reacción natural de la entrevistada), al menos considerando que, según se infiere de la misma entrevista, ya había tenido lugar una reunión grupal en la que se había ventilado el asunto. Parece más probable que el entrevistador haya subestimado la capacidad de la entrevistada, sometiéndola a un rodeo (la acción de [aproximarse]₀₂₁₁, es decir, el sub-ciclo B11) que exasperó sus expectativas personales ante el programa del investigador. De hecho, dice ella en (25): “...*Pienso que mi oportunidad de cambiar de función aquí en la industria podría depender un poco de ese trabajo que estás haciendo*”. Así, viendo que el ingreso al núcleo temático se retrasaba a causa de las disgresiones en torno al “clima organizacional”, optó por verificar si realmente se iba o no a hablar de lo que ella tenía en mente y en lo que, además, ella tenía un interés personal. Por tanto, la estructura de todo este sub-ciclo B12 puede esquematizarse así:

Nº	DESCRIPCION PRAGMATICA	TEXTO DE LA INTERVENCION
23	E ^{DA} solicita redefinición del tema	<i>Parece que te quieres enterar de muchas cosas al mismo tiempo.</i>
24	E ^{DOR} advierte su supuesto error, pero insiste en el ciclo de aproximación gradual (B11)	<i>Sí, creo que me atropellé un poco. Lo que pasa es que me sugeriste una relación que yo no había tenido en cuenta (...). Te voy a ser un poco más preciso (...). ¿Crees que si las personas, a lo largo de su estadía en la industria, sienten la necesidad de expandir sus capacidades e</i>

		<i>intereses hacia otros desempeños y si eso no se logra ¿crees que el clima organizacional se vería afectado?</i>
25	<i>E^{DA} evade la pregunta, se niega a continuar el ciclo B11 e insiste en redefinir el tema</i>	<i>Sé que andas estudiando eso, lo que hablamos en la reunión del grupo nuestro, la cuestión del cambio de carrera profesional a manera de crecimiento, dentro de la empresa.</i>
26	<i>E^{DOR} cede ante la presión de la E^{DA}, “redefine” la situación y cierra el ciclo B11 para ingresar en B2</i>	<i>...En teoría, según un cierto modelo, los intereses profesionales van creciendo con el tiempo y se pueden expandir hacia otras áreas de desempeño, en cuyo caso la organización puede salir beneficiada por aquello del reciclaje y todo eso... Pero falta saber bajo qué condiciones y mecanismos debería una organización promover esos desarrollos de segunda carrera, como dicen...</i>
27	<i>La E^{DA} muestra su satisfacción o acuerdo y sintetiza la redefinición del tema</i>	<i>Yo estoy totalmente de acuerdo. A la empresa le resulta mejor reciclar los mismos recursos y crearles rutas de movilización, como las llamaron la otra vez, antes que estar todo el tiempo contratando personal nuevo, cada uno para desempeños distintos, siempre los mismos...</i>

Siguiendo la esquematización anterior, podemos dividir este sub-ciclo B12 (o esta acción de [Redefinir]₀₂₁₂) en dos secuencias de microactos: una que consiste en [Negociar]₀₂₁₂₁ y que incluye las intervenciones 23, 24 y 25, y

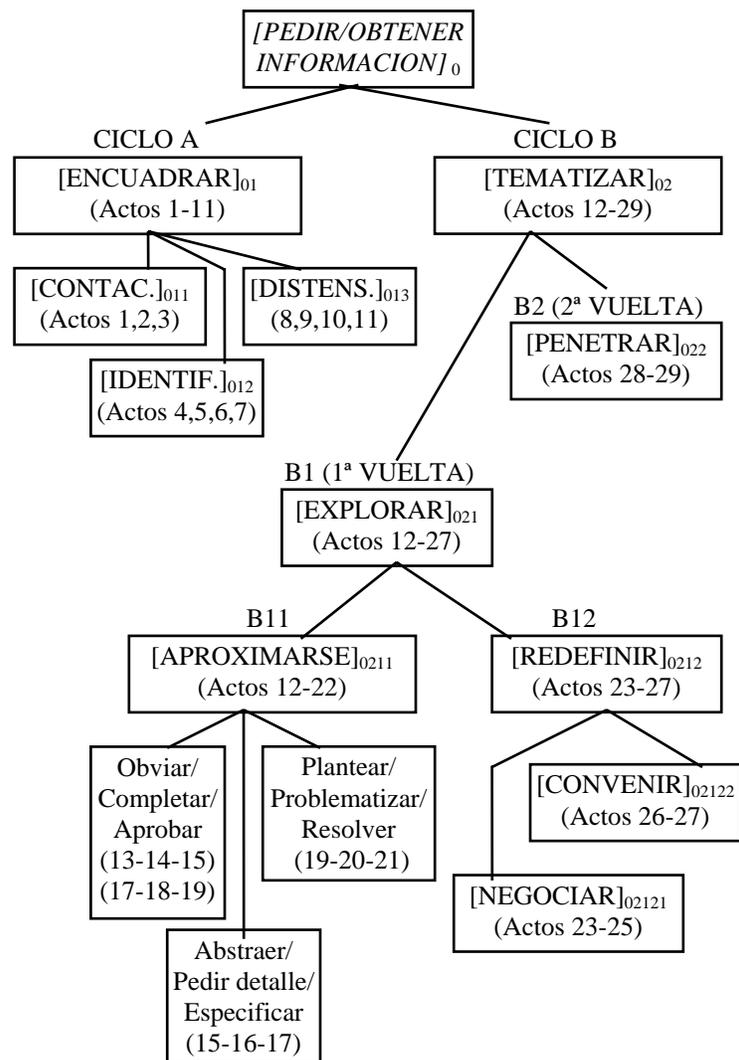


Diagrama 7: Estructura pragmática global del ejemplo de aplicación

otra que consiste en [Convenir]₀₂₁₂₂ y que incluye las intervenciones 26 y 27. En la primera de estas dos secuencias, el Entrevistador trabaja por mantenerse en el ciclo B1, la exploración global o rodeo sobre el tema, mientras la entrevistada trabaja por cerrar ese ciclo e ir directamente al núcleo temático. Una vez que el entrevistador cede, se produce el acuerdo o convenio, que es la segunda de esas secuencias de microactos.

El Ciclo B2 (intervenciones 28-29 y siguientes)

La transcripción analizada sugiere que con la intervención N° 29 se inicia un largo ciclo específicamente informativo, que no aparece en el fragmento y que seguramente reproduce la misma estructura de B11 (*Obviar / Completar / Aprobar, **Abstraer / Solicitar detalles / Especificar y ***Plantear / Problematizar / Resolver), tal como se reseñó arriba.

Este ciclo se inicia con la intervención N° 28, del entrevistador, quien, una vez redefinida la situación y logrado el acuerdo con la entrevistada, ingresa decidida y concretamente al núcleo semántico de la acción discursiva: *“Antes que retomar la pregunta que te había hecho antes ¿por qué no me hablas más bien de tu caso específico? ¿En qué condiciones ingresaste aquí y cómo han ido variando hasta este momento tus intereses de carrera?”*. A esto accede la entrevistada en la intervención N° 29, que contiene ya, propiamente, la información específica asociada a las necesidades de investigación.

Con esto, tenemos ya una adecuada interpretación de ese fragmento de entrevista en el nivel pragmático. Dicha interpretación puede visualizarse en el Diagrama 7, que es ahora una expansión del Diagrama 6.

El Análisis Semántico

Aislaremos la información textual siguiendo la misma estructura pragmática anterior. Para sintetizar, organizamos el análisis semántico del siguiente modo:

CICLO	SUB-CICLO	ACTOS	Nº	CONTENIDO SEMANTICO
A	A	[ENCUADRAR] ₀₁	1-11	Información circunstancial: el proceso administrativo de las entrevistas (planilla, reunión previa, foto...), tráfico, etc.
B	B11	[APROXIMARSE] ₀₂₁	12-22	Evolución profesional desde la psicología hasta la gerencia, con interés en el clima organizacional.
B	B12	[REDEFINIR] ₀₂₂	23-27	Crecimiento y expansión de los intereses profesionales
B	B2	[PENETRAR] ₀₂₂	28-29	El cambio y la expansión profesional tienen como punto de partida el grado en psicología, relacionado con el desempeño ocupacional en tratamiento de prejubilaciones. El punto de llegada de esa evolución es el postgrado en gerencia, relacionado con su deseo de desempeño ocupacional en el área de Desarrollo Organizacional. Esta viene a ser la información más estrechamente relacionada con las necesidades de investigación hacia las cuales apunta la entrevista.

Vemos que en las intervenciones 12-22 (en el meso-acto de [APROXIMARSE]₀₂₁) y en las intervenciones 28-29 (en el meso-acto de [PENETRAR]₀₂₂) es donde se produce infor-

mación significativa para los efectos de la investigación. Aquí es donde deberían intervenir las categorías investigativas si se quiere sistematizar esa información recogida por la entrevista. Sin embargo, también es posible una categorización *a posteriori*, es decir, una agrupación de datos según las mismas estructuras semánticas aquí recogidas, sin disponer previamente de un sistema de criterios. En este último caso, el fragmento analizado nos ofrece un mapa representacional que puede describirse como sigue:

[SIG₀] o MACROSIGNIFICADO = el cambio o evolución de intereses profesionales en función del cambio o evolución de desempeños profesionales en la organización, lo cual implica un punto inicial y un punto terminal de intereses/desempeños. Este macrosignificado o [SIG₀] se desagrega en los siguientes términos:

[SIG₀₁] = el punto inicial de la evolución profesional/ocupacional (primera profesión universitaria y primer desempeño en la organización). Este [SIG₀₁] se desagrega en:

[SIG₀₁₁] = el punto inicial en la esfera profesional (primera profesión) es la Licenciatura en Psicología

[SIG₀₁₂] = el punto inicial en la esfera ocupacional (primer desempeño en la organización) es el área de prejubilaciones, dentro de la Gerencia de recursos Humanos, primero como subordinada y luego como jefe de división.

[SIG₀₂] = el punto terminal de la evolución profesional/ocupacional (segunda profesión universitaria y segundo desempeño en la organización). Este [SIG₀₂] se desagrega en:

[SIG₀₂₁] = el punto terminal en la esfera profesional (segunda profesión) es la Maestría en Gerencia.

[SIG₀₂₂] = el punto terminal en la esfera ocupacional (segundo desempeño en la organi-

zación) es \emptyset (vacío, ya que sólo ha ascendido en una misma esfera de desempeño), pero aun espera a que ese punto terminal sea la esfera de Desarrollo Organizacional.

Para efectos de categorización surgida de este análisis (categorías investigativas a posteriori), tenemos la siguiente matriz, que sistematiza el cambio o expansión profesional/ocupacional:

	PROFESION UNIVERSITARIA	DESEMPEÑO ORGANIZACIONAL
PUNTO INICIAL	Lic. en Psicología	Area de Recursos Humanos
PUNTO TERMINAL	Magister en Gerencia	Situación real: \emptyset Situación deseada: área D.O.

Hasta aquí el análisis del fragmento transcrito arriba. Descartamos la instancia sintáctica del análisis, porque los textos de entrevista no ofrecen tratamientos específicos. En ese sentido, las técnicas de análisis sintáctico han sido ya mostradas en los exámenes de otros tipos de textos. En cuanto a la instancia física, que también descartamos, hay que advertir que las transcripciones y grabaciones (que sólo son medios de registro y reproducción) desvirtúan el medio físico original en que se inscriben las entrevistas (medio cara-a-cara). Por tanto, el análisis físico de las entrevistas debe ser realizado en el mismo momento en que ellas tienen lugar. En ese caso son importantes las entonaciones y modulaciones de voz, así como los lenguajes proxémicos que se vehiculizan por el medio cara-a-cara (posturas, miradas, cercanías/distancias, etc.).

4. EL ANÁLISIS DE TEXTOS PUBLICITARIOS

Omitimos en esta oportunidad la visión general acerca los textos publicitarios (*información básica*) y pasamos directamente a un ejemplo de análisis. Para el lector interesa-

do en una visión detallada de este tipo de textos, remitimos a la lectura de Pérez Tornero (1982), donde se exponen casi todos los modelos teóricos hasta ahora desarrollados en torno a ese tipo de textos.

EJEMPLO DE APLICACIÓN

La siguiente aplicación está transcrita textualmente de Hurtado (1993). Se centra en un anuncio publicitario de prensa que copiamos en la Figura 1.



Figura 1: Muestra de Texto Publicitario

Descripción: la muestra original es una promoción de prensa de la LOTERIA DE CARACAS, aparecida en el diario EL UNIVERSAL (Cuerpo 3, p. 33) el 15-01-92.

Análisis del Componente Físico: la muestra pertenece al medio gráfico- impreso, pero una revisión ulterior indica que la misma estructuración de medio físico aparece también por radio, TV, Cine y afiches, lo que significa que este caso de comunicación pública obedece a un sistema de multimedios, alcanza una máxima cobertura y logra una amplia penetración difusiva destinada a todos los públicos, regiones y niveles socioculturales del país. Además, pertenece a un programa de transmisión repetitiva, ya que no se difunde una sola vez, sino muchas (varias transmisiones durante varios días por el sistema de multimedios elegido).

Análisis del Componente Sintáctico: el caso analizado utiliza una amplia variedad de códigos, de acuerdo al medio en cuestión. Concretándonos sólo a las características de la muestra (el aviso de prensa), tenemos que, en general, se trata de un "supralenguaje" (icónico) dentro del cual se combinan varios subcódigos: el verbal-escrito, el gráfico-diagramático y el icónico propiamente dicho. Veamos qué cadenas de signos hay en cada subcódigo:

(a) En el subcódigo verbal tenemos seis secuencias de texto:

(a₁) *La Super-Polla te pone faciliito en los millones*
(a₂) *20 millones con sólo acertar 10 números*
(a₃) *También ganas con 7, 8 y 9 números*
(a₄) *Próximo sorteo el día...* (siguen datos referenciales)
(a₅) *Resuélvete ya!*
(a₆) *Lotería de Caracas*

(b) En el subcódigo gráfico-diagramático tenemos, entre otras, estas secuencias:

(b₁) Un primer plano de visualización para la forma "*Veinte Millones*" (en la relación de tamaño) y otro primer plano para la forma que contiene la secuencia verbal a₁ (en la relación fondo/forma).
(b₂) Un primer plano de colocación (extrema izquierda) para la forma icónica (dibujo-foto) y otro primer plano (extrema derecha) para la forma que contiene la secuencia verbal a₅.
(b₃) Dos planos de fondo: uno negro (primer tercio superior) y otro blanco (los dos tercios inferiores); en el primero se ubica la primera secuencia verbal y en el segundo las otras secuencias, mientras que la forma icónica (dibujo-foto) penetra en ambos planos; además, la separación entre esos dos planos va marcada por una línea quebrada, igual que las usadas para representar explosiones, banderines y bambalinas.

(c) En el subcódigo icónico tenemos dos secuencias:

(c₁) El dibujo-símbolo de la "Super-Polla": mujer de cuerpo y pelo estilizados, 25% de área vestida, rostro animal-humano, etc.
(c₂) La foto de un hombre entre dos mujeres (sonrientes, alegres)

Si ahora examinamos los rasgos de la sintaxis ideológica en las secuencias de signos de esos tres subcódigos, vemos que, en primer lugar, la mayoría de ellas tienen estructura apelativa e incoativa: nótese la forma apelativa "*Tú*" en las cadenas a₁, a₃ y a₅ y el verbo incoativo en a₅; nótese lo mismo en la cadena c₂, donde los personajes representan al destinatario como posible ganador de los 20 millones y en la cadena c₁, donde los rasgos del dibujo (femenino-eróticos) "invitan" a jugar; nótese también lo mismo en las cadenas b₁ y b₂, que reservan los primeros planos del espacio diagramático para las cadenas apelativo-incoativas de los códigos verbal e icónico. En segundo lugar, la mayoría de esas cadenas se ubican en el más bajo nivel de elaboración sintáctica, como si estuvieran dirigidas también a quienes poseen apenas un dominio elemental del código; esta sencillez garantiza amplia capacidad de penetración y de "llegada" de la comunicación: nótese que en las cadenas a₁-a₆, verbales, no hay ni una sola oración subordinada, que en las cadenas b₁-b₃ no hay ni una sola forma diagramática especializada y que en las cadenas c₁-c₂ sólo se dan estructuras visuales inmediatamente reconocibles para todo público. Al lado de esto, añádate que la mayoría de las cadenas se construyen sobre las posibilidades del lenguaje popular: "*faciliito*", "*te pone... en*", "*Resuélve-*

te" ..., el tipo de vestido en las cadenas icónicas, los tipos de planos gráfico-diagramáticos, etc. En tercer lugar, casi todas las cadenas sintácticas obedecen a patrones cortos, de amplia posibilidad de repetición, segmentables y disociables del bloque discursivo en que se insertan; como ejemplo, obsérvese cómo la cadena c_1 , que aparece insertada al lado de c_2 como si fueran un solo texto, aparece sola en otras comunicaciones (véanse los afiches y los mismos cartones de juego, donde aparece la misma cadena al lado de otras cadenas distintas). Podríamos continuar revisando la aplicación de las demás características sintácticas ideológicas a la muestra seleccionada, pero, tomando en cuenta las intenciones metodológicas de este punto, consideramos que las ya vistas son suficientes, dejando abiertas las restantes posibilidades de análisis.

Análisis del Componente Semántico: en el caso analizado pueden aislarse tres macroestructuras importantes:

(M₁) Ser millonario es ser feliz (sexo, éxito, diversión...)

(M₂) Con este sistema de juego es muy fácil llegar a ser millonario

(M₃) Reglas para participar en el juego Para el caso de este texto, las microestructuras semánticas más específicas están presentes en las cadenas sintácticas, dado que en el discurso publicitario icónico (eminentemente breve, sugerente e impactante) no suele haber distancias entre las macroestructuras y las microestructuras, las cuales entonces se descodifican en el mismo nivel de las cadenas sintácticas. Por tal razón, al definir qué cadenas se asocian a las macroestructuras presentadas, obtendremos también, automáticamente, las microestructuras semánticas de esta muestra.

A M₁ confluyen las microestructuras implícitas en las cadenas siguientes:

(a₅): Conviene superarse (b₂, b₃): La superación equivale a sexo, fiesta, diversión y puede ser sorpresiva, de un momento a otro

(c₁): la riqueza (=superación) proporciona sexo y erotismo

(c₂): la riqueza proporciona diversión, alegría y éxito

A M₂ confluyen las microestructuras semánticas que se encierran en las siguientes cadenas sintácticas y que pueden expresarse a través de la idea transcrita al lado de cada una:

(a₁): Con este juego es muy probable que te hagas millonario

(a₂): Se trata de una gran cantidad de dinero (=20 millones)

(b₁): 20 millones son una gran riqueza

A M₃ confluyen las microestructuras asociadas a las siguientes cadenas sintácticas:

(a₃): cuántos números hay que acertar

(a₄): cómo se dan conocer a los resultados del juego

(a₆): la firma responsable del sistema de juego

Una vez definida la representación semántica de esta muestra, podemos ahora examinar en ella los rasgos ideológicos señalados

en el modelo. Vemos, en primer lugar, la vinculación de las macroestructuras más resaltadas con las grandes redes semánticas ideológicas: sexo y diversión asociados al bienestar y a la superación personal, bienestar y superación personal asociados a la riqueza material, riqueza material asociada a la oportunidad imprevista y a la facilidad de esfuerzos personal (M_3 , en cambio, no responde a este rasgo). En segundo lugar, toda esta representación semántica responde típicamente a unos valores de CONVENIENCIA y no a valores de VERDAD: no importa que sea cierta, sino que induzca a las personas a buscar la riqueza y, en definitiva, a participar en el juego, el cual beneficia a grupos dominantes muy conocidos (no aquéllos que ganan con la inversión de los jugadores en la lotería, sino aquéllos que mantienen su control mediante las expectativas generales de los que creen en la lotería).

Análisis del Componente Pragmático: en la muestra analizada, las macroestructuras semánticas conducen respectivamente a tres macroactos persuasivos:

($M_1 \rightarrow Ma_1$): crear expectativas sobre bienestar y riqueza

($M_2 \rightarrow Ma_2$): inducir a la búsqueda de la riqueza fácil, azarosa, circunstancial, independiente del esfuerzo

($M_3 \rightarrow Ma_3$): adiestrar en el mecanismo del juego

Estos macroactos expresan intenciones o *intereses* de acción, es decir, conveniencias, las cuales remiten, a su vez, a identificar grupos dominantes que actúan sobre grupos dominados. Se obtiene así la identificación de un contexto pragmático ideológico muy amplio (ricos vs pobres) particularizable en un contexto específico: demanda/oferta de productos de lotería en una red de mercado (contexto "*comercial*", de manera concreta).

REFERENCIAS EN EL MÓDULO 3

- Bernárdez, E. (1982): *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Blanchet, A. (1989): "Entrevistar", en Blanchet et al.: *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid; Narcea. 87-129
- Grice, H. (1975): "Logic and Conversation", en Cole & Morgan (comps): *Syntax and Semantics, 3; Speech Acts*. New York-London; Academic Press. 41-58.
- Hernández, A. (1994): *Interacción y Rendimiento en Contextos de Adulterez*. Tesis de Maestría. Caracas; USR.
- Hurtado, M. (1993): *Comunicación Pública e Ideología*. Tesis de Grado. Caracas: UCV
- Padrón, J. (1992): *Aspectos Diferenciales de la Investigación Educativa*. Caracas; USR.
- Pérez Tornero, J. M. (1982): *La Semiótica de la Publicidad*. Barcelona: Ed. Mitre.
- Pizarro, N. (1988): "Redes Sociales", en Reyes, R.; *Terminología Científico-Social*. Barcelona; Anthropos. 834-837.
- Popper, K. (1977): *Búsqueda Sin Término*. Madrid: Tecnos. Pp 15-19

MÓDULO 4: EL TEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Como se dijo en la Introducción, el Análisis del Discurso resulta útil no sólo como herramienta para examinar piezas de lenguaje y obtener sistemáticamente de ellas la información requerida dentro de unas estrategias de investigación (que fue lo que intentamos ilustrar en el módulo anterior). Además, es útil para explicar el mismo proceso de investigación en cuanto tal y para controlar las operaciones que realiza el investigador. En este caso hablamos entonces de Análisis del Discurso aplicado al examen de las mismas investigaciones, que es precisamente lo que abordaremos en este cuarto módulo temático.

De acuerdo a esto, nuestro objetivo aquí será aplicar principios y técnicas del Análisis del Discurso a la estructuración y evaluación del texto **académico** en general. En efecto, dado que las investigaciones pertenecen a un cierto contexto típico, que podemos llamar *Academia*, comenzaremos con una primera sección en la que nos referiremos a ese universo contextual del discurso *académico* para luego, en una segunda sección profundizar en los textos *investigativos*, propiamente tales. Hemos reservado una tercera sección, a modo de apéndice, para los textos que aquí llamamos *retóricos* y que recientemente han irrumpido, en mayor o menor medida, en el mundo de la epistemología y de la producción académica.

1. GENERALIDADES: EL TEXTO ACADÉMICO

INFORMACIÓN BÁSICA

Observacionalmente, y desde un punto de vista muy amplio, podemos llamar *texto académico* (TA, de aquí en adelante, para abreviar) a cualquiera de las producciones orales, escritas, audiovisuales, etc. que tienen lugar en el

marco de las actividades científicas y universitarias, que responden típicamente a la intención básica de producir o transmitir conocimientos sistemáticos de alcance social y cuyos destinatarios son los miembros de las distintas comunidades científicas y universitarias a nivel local, nacional o transnacional. *TA* son, por ejemplo, un artículo de una revista especializada en alguna disciplina, una clase magistral de apertura de un curso universitario, un trabajo de grado o de ascenso, una ponencia en unas jornadas de investigación, un registro documental en video acerca de un hecho bajo estudio, etc. No serían, en cambio, textos académicos cosas como las películas de las salas de cine o TV, las obras literarias, los documentos religiosos, las alocuciones políticas, las comunicaciones cotidianas, etc. En síntesis, si presuponemos una definición ordinaria de lo "académico" como un ámbito particular en que se desarrollan actividades de producción y transmisión del conocimiento institucionalizado, entonces serán *textos académicos* todos aquellos productos comunicativos (físicamente perceptibles o "leíbles") que se generan en ese ámbito. Las universidades, los centros de investigación y, más en general, las organizaciones vinculadas al conocimiento sistemático-socializado constituyen las "academias", es decir, las entidades donde se genera ese tipo de textos. Es por eso que el *TA* tiene un carácter eminentemente institucional y corresponde a un esquema comunicativo particularmente diferenciado de los esquemas individuales, domésticos o cotidianos, en el sentido de que pertenece al género de los comportamientos formales y altamente regulados desde el punto de vista social: es un hecho eminentemente transindividual o supraindividual.

Es evidente que un *TA* puede estar acuñado en cualquiera de los códigos y medios disponibles para cualquier tipo de comunicación: oral (una conferencia, por ejemplo), escrito (como un artículo o libro), audiovisual (un video, por ejemplo), etc. Sin embargo, para efectos prácticos, nos limitaremos exclusivamente a aquel *TA* que se materializa a través del lenguaje escrito, sea o no un texto publicado o edita-

do. Dejando, entonces, fuera de este estudio los demás *TA*, aquéllos que no se "leen" a partir de la lengua escrita, asumiremos que todo *TA*, en general, se adscribe a las siguientes modalidades de producción:

*Desde el punto de vista de los requerimientos organizacionales:

- Tesis, Trabajos de Grado y, en general, asignaciones curriculares de formación profesional
- Trabajos de Ascenso
- Asignaciones profesionales de estudio o investigación (trabajos de responsabilidad profesional)
- Trabajos libres, de iniciativa personal

*Desde el punto de vista de las condiciones de difusión o entrega:

- Artículos en publicaciones periódicas o en compilaciones impresas
- Ponencias y participaciones escritas en eventos académicos
- Libros (editados)
- Trabajos no editados, de circulación restringida (prepublicaciones, "papers", textos de correo electrónico, mimeografías, etc.).

Finalmente, una caracterización observacional muy general (y provisional) del *TA* vendría dada por los siguientes rasgos esenciales:

*Intención: directamente asociada a los procesos de producción del conocimiento

*Destinatarios: miembros de la comunidad académica

*Origen: "academias", es decir, instituciones ligadas a la producción del conocimiento (universidades, círculos científico-tecnológicos, centros de investigación, etc.).

En general, y como se dijo al comienzo de este módulo, los *TA* se caracterizan por ser los productos lingüísticos típicos de un cierto contexto sociocultural conocido como *Academia* (universidades, centros de investigación, asociaciones científicas, grupos de desarrollo intelectual, etc.). La macroacción central de las academias consiste en producir,

contrastar, aplicar, almacenar y difundir conocimientos sistemático-socializados, los mismos que constituyen el patrimonio de una sociedad y, por cierto, los mismos de cuyo diseño y transmisión se encarga el aparato educativo (escolarización, profesionalización, actualización, reciclaje, etc.). Dado que esa macroacción es, básicamente, de carácter lingüístico, podemos decir entonces que su producto tangible son los textos académicos.

Dentro del contexto académico podemos distinguir diferentes clases de marcos situacionales, los cuales resultan importantes para el análisis e interpretación de cada texto particular. Así, por ejemplo, tenemos el marco situacional definido por los requerimientos de graduación en el sistema educativo profesionalizante (tesis, trabajos de grado...), cuyos textos asociados revisten rasgos característicamente diferentes a aquéllos de los textos generados en el marco situacional definido por requerimientos ocupacionales (investigaciones pagadas o contratadas, por ejemplo) o a aquéllos de los textos generados en el marco de la competitividad profesional (trabajos de ascenso, concursos...) o en el marco de la difusión y el intercambio científico-tecnológico (revistas especializadas, por ejemplo), etc. Lo importante aquí es que los textos académicos no son todos de un mismo perfil, sino que varían a partir del marco situacional que los genera.

Por encima de esas variaciones situacionales, y atendiendo a sus intenciones más típicas, los textos se estructuran **pragmáticamente** según alguno de los siguientes sistemas de actos:

1. Textos orientados a RESPONDER una pregunta

Son los típicos textos investigativos, que parten de una incógnita asociada a una determinada relación teoría-hechos, y que elaboran representaciones donde se determina un valor para esa incógnita. Pero esta acción de Responder varía de acuerdo al tipo de incógnita y de representación asociada, en los siguientes términos:

1.1. Textos orientados a DESCRIBIR: se responde a incógnitas del tipo “¿cómo es x?”, “¿qué es x?”, “¿qué propiedades

satisface x?”, etc. Este macro-acto da lugar a textos de base *descriptiva*, los cuales, dentro de una estructura diacrónica, corresponden a la fase inicial de los programas de investigación. Ejemplo:

La cultura es la información transmitida por aprendizaje social. Para que esta definición sea clara hay que precisar qué es información y qué es aprendizaje social.

Las señales son eventos, procesos, configuraciones u objetos materiales que, en virtud de su forma, son portadores de información. La información misma es algo inmaterial, portado por la forma de las señales que la transmiten. No hay información sin soporte material. Diversos soportes materiales o señales pueden tener la misma forma. Así, ejemplares distintos de la misma edición de un libro, discos diversos con la misma grabación musical, son soportes diferentes con la misma forma. Además, formas distintas pueden almacenar o transmitir la misma información. La misma noticia puede ser transmitida de viva voz, o por radio, o por teléfono, o por teletipo, o por la prensa escrita (en tipografías -e incluso en lenguas- distintas), y puede ser retenida en la memoria del oyente o lector como pauta de conexiones neurales, o en el disco del computador, como secuencia binaria de ceros y unos, representados magnéticamente. Todas estas formas diferentes (de esos soportes distintos) contendrán básicamente la misma información: la noticia en cuestión (Mosterín, 1994: 21).

1.2. Textos orientados a EXPLICAR: se responde a incógnitas del tipo “¿por qué x?”, “¿qué clase de hechos x interdepende de los hechos z?”, “¿cómo incide x en z?”, etc. Este macro-acto da lugar a textos de base *explicativa* o *interpretativa*, cuyos resultados son modelos teóricos o teorías de salida (ω -teorías), los cuales, dentro de una estructura diacrónica, corresponden a una segunda fase de los programas de investigación, aquella en que, una vez saturadas las descripciones de hechos, se pasa a buscar conexiones de dependencia entre los mismos. Ejemplo:

Las morales "primitivas" son mucho más legalistas que las nuestras, e inversamente, el derecho primitivo está mucho más impregnado de elementos místicos y de respeto moral que cuando se disocian en técnicas independientes. ¿Cuáles son las razones de ello?

Hay que señalar que, al estar constituidas las relaciones morales elementales por relaciones entre ancianos y jóvenes y al estar completamente fundada la organización social del "clan" o familia primitiva en la jerarquía de las clases de edades, las "relaciones

personales" propias de la moral estarán mucho menos diversificadas y serán mucho más homogéneas en tales sociedades que en las nuestras: al estar el respeto mutuo y la autonomía de los individuos subordinados e incluso parcialmente bloqueados por el respeto unilateral y la heteronomía, la moral primitiva presentará un grado de unidad y de generalidad mucho más elevado que entre nosotros, lo que la aproxima otro tanto al legalismo o al derecho. Más aún: a falta de diferenciación psicológica de los individuos (de división del trabajo económico, etc.) y de libre actividad personal, la responsabilidad conservará, como ha puesto de manifiesto Fauconnet, un carácter exterior u "objetivo" y colectivo que confiere a los "tabúes" una situación intermedia entre la regla moral y la regla jurídica. Inversamente, al ser muy poco densa la sociedad, y al formar los miembros del clan una gran familia en el seno de la cual todos se conocen individualmente, las relaciones transpersonales estarán psicológicamente mucho menos disociadas de las relaciones personales de lo que lo están en las sociedades que son a la vez voluminosas y diferenciadas. En consecuencia, y en la misma medida, la regla de derecho estará también menos diferenciada de la regla moral y el "reconocimiento" del orden jurídico nunca se disociará completamente del "respeto" de orden personal a los antepasados, a los mayores o a los jefes que vienen a ser sus agentes. Por eso moral, derecho y religión forman en el punto de partida una totalidad compleja cuya diferenciación sólo está asegurada por algunos rasgos (Piaget, 1977: 231-232)

1.3. Textos orientados a CONTRASTAR conocimientos (validar, evaluar...): se responde a incógnitas del tipo "¿es cierto que $p \rightarrow q$?", "¿Se comportan los hechos z según indica el modelo x ?", "¿Es consistente el modelo x ?", etc. Los textos generados por este macro-acto responden a la intención de determinar las virtudes de una teoría o explicación previamente construida. Son, por tanto, textos de base *contrastiva*. Dentro de una estructura diacrónica de los programas de investigación, corresponden a una tercera fase en que se someten a prueba los conocimientos teóricos producidos. Ejemplo:

¿Es falso decir que un carruaje tirado por cuatro caballos corre más velozmente que conducido por sólo dos? Para responder a esta pregunta, vamos a examinar en seguida, más de cerca, los hechos fundamentales referentes al movimiento de los cuerpos, empezando con la simple experiencia diaria. Supongamos que un hombre que conduce un carrito en una calle horizontal deje de repente de empujar. Sabemos que el carrito recorrerá cierto trayecto antes de parar. Nos preguntamos: ¿será posible aumen-

tar este trayecto y cómo? La experiencia diaria nos enseña que ello es posible y nos indica varias maneras de realizarlo: por ejemplo, engrasando el eje de las ruedas y haciendo más liso el camino. El carrito irá más lejos cuanto más fácilmente giren las ruedas y cuanto más pulido sea el camino. Pero ¿qué significa engrasar o aceitar los ejes de las ruedas y alisar el camino? Esto significa que se ha disminuido las influencias externas. Se han aminorado los efectos de lo que se llama "roce" o "fricción", tanto en las ruedas como en el camino. En realidad esto constituye ya una interpretación teórica hasta cierto punto arbitraria de lo observado. Un paso adelante más y habremos dado con la clave verdadera del problema- Para ello imaginemos un camino perfectamente alisado y ruedas sin roce alguno. En tal caso no habría causa que se opusiera al movimiento y el carrito se movería eternamente. (...) Por tanto, la velocidad de un cuerpo no es indicio de que sobre él obren o no fuerzas exteriores. La conclusión de Galileo, que es la correcta, la formuló una generación después Newton, con el nombre de "principio de inercia" (Einstein & Infeld, 1950: 14-15).

1.4. Textos orientados a APLICAR conocimientos: se responde a incógnitas del tipo "¿cómo hacer para que x?", "¿cómo incrementar la calidad de la acción x?", etc. Se trata esta vez de textos que contienen propuestas de acción o secuencias operativas conducentes a una situación ideal, partiendo de una cierta dificultad u obstáculo procedimental. Son textos de base aplicativa o tecnológica y corresponde a la última fase diacrónica de los programas de investigación, aquella en que los conocimientos ya validados se explotan o aprovechan para transformar el entorno, controlar los obstáculos e incrementar el rendimiento de las acciones racionales. Ejemplo:

Pues el método mejor y más seguro de filosofar parece ser inquirir primero diligentemente las propiedades de cosas, estableciendo estas propiedades mediante experimento, y después proceder más despacio a buscar hipótesis para su explicación. La hipótesis debe servirnos tan sólo para explicarnos las propiedades de las cosas, pero no debe pretender determinarlas a no ser que nos conduzcan a nuevos experimentos. Pues si las hipótesis presentan la posibilidad de ejercer un control sobre la verdad y la realidad de las cosas, no veo cómo se puede obtener la certeza en ninguna ciencia, ya que es posible establecer numerosas hipótesis que parezcan solucionar nuevas dificultades. Por consiguiente se ha creído necesario renunciar a todas las hipótesis

como extrañas a nuestra finalidad y la fuerza de la objeción debe ser considerada en abstracto y recibir una respuesta más completa y general (Newton, en AAVV, 1975: 82)

2. Textos orientados a DEMOSTRAR una proposición (o conjunto de proposiciones)

Obedecen al antiguo concepto de ‘tesis’, en el sentido de que todo el acto discursivo se diseña en función de evidenciar la verdad de una proposición¹. Existen mecanismos lógico-matemáticos (aplicando reglas de derivación de un sistema formal) y formas verbales (argumentativas) de demostración. Ejemplo²:

Puede probarse que “Aprender a aprender” es una expresión internamente contradictoria. En efecto, toda frase de la forma “aprender x” (donde x es una acción) implica que en ese instante o momento no se está en capacidad de realizar la acción x. Por ejemplo, “aprender a manejar” implica que en ese momento no se es capaz de “manejar” y “aprender a escribir” implica que en ese instante no se es capaz de “escribir”, etc. Ahora bien, cuando decimos “aprender a aprender”, está implícito que en ese momento no se es capaz de “aprender”. Y, si no se es capaz de aprender, entonces es imposible que alguien “aprenda a aprender”. Tomemos la ecuación siguiente, que significa: “si alguien aprende algo es porque para ese momento no está en capacidad de realizar ese algo:

y aprende x → y no está en capacidad de x

Si sustituimos ahora la x por las palabras “manejar”, “escribir” o cualquier otra, obtenemos expresiones no contradictorias, como son:

y aprende a manejar → y no está en capacidad de *manejar*

y aprende a escribir → y no está en condiciones de *escribir*

¹ Difieren de los textos mencionados en 1.3, arriba, porque éstos se orientan a buscar la falsedad de todo un cuerpo completo de proposiciones (la teoría en su conjunto, según el *holismo* de Quine), mientras que en las demostraciones la intención es establecer la verdad (aunque se haga por reducción al absurdo) de un solo enunciado.

² De elaboración propia. La presentación de este ejemplo no clásico al lado de los demás ejemplos clásicos aquí ofrecidos es totalmente intencional: por una parte, va dirigido a contrarrestar la gran divulgación que la expresión “aprender a aprender” ha tenido recientemente (y lamentablemente) en nuestros medios académicos. Por otra parte, el ejemplo ilustra la utilidad del análisis del discurso en la detección de falsos conceptos.

Pero si sustituimos la x por la palabra “aprender”, obtenemos una contradicción, como queríamos demostrar:

y aprende a *aprender* → y no está en capacidad de *aprender*.

3. Textos orientados a PROBLEMATIZAR

Se busca mostrar faltas de correspondencia o de acuerdo entre los datos de conocimiento de un sistema o entre los conocimientos y los hechos o entre las situaciones ideales y las situaciones reales. Ejemplo:

Algunos filósofos de la ciencia reconocen que la teoría precede a cualquier intento de generalización - que salimos al mundo de los hechos munidos con teorías- pero sostienen que usamos datos atóricos para verificar la verdad o falsedad de nuestros conceptos teóricos generales. Pero (...) tales teorías no se pueden someter a una verificación definitiva y concluyente por medio de datos, aunque una referencia a los datos es parte vital de toda verificación de una teoría. Los datos pueden poner en jaque algunas proposiciones específicas de una teoría, pero un cuestionamiento puramente fáctico tiene dos limitaciones. Primero, los datos que usamos para cuestionar una teoría están informados a la vez por teorías que no estamos verificando en esta oportunidad. Segundo, aunque admitamos la falsedad de una proposición específica, rara vez abandonaremos la teoría general de la cual forma parte. En cambio, haremos una revisión de la teoría general para alinear sus proposiciones con estos nuevos datos "fácticos" (Jeffrey, 1992: 14).

4. Textos orientados a SISTEMATIZAR datos de conocimiento (organizar, compilar, registrar)

Estos textos no crean conocimiento nuevo ni reafirman o contradicen conocimientos dados ni plantean problemas; más bien funcionan como ‘memoria’ de todo ello. Pueden tener la simple intención de inventariar productos académicos o bien la de difundirlos o divulgarlos. Ejemplos: los “estados del arte”, las enciclopedias científicas, las bases de datos, etc³.

Como ya sabemos por la teoría de acción, vista en el Módulo 2 y repasada en la sección anterior, ninguna acción

³ Aunque también cumplen una acción descriptiva, igual que en 1.1, arriba, la diferencia está en que su objeto de descripción no es el mundo empírico sino el mismo conjunto de los conocimientos sobre el mundo. Podría decirse que mientras aquéllos (1.1) son directamente descriptivos, éstos son ‘meta-descriptivos’.

es aislada sino que se inserta en *redes* o constelaciones de acción. En consecuencia, el hecho de que un *TA* esté orientado a, por ejemplo, “describir”, obedece a que dentro de la *red pragmática* en que se halla inserto se han producido acciones anteriores que marcan la necesidad de descripciones. Si, en cambio, se orienta a explicar, por ejemplo, es porque dentro de su respectiva red pragmática se ha saturado en algún grado la fase de descripciones y se ha planteado la necesidad de elaborar explicaciones. En suma, de lo que se trata es de que la intención de cada uno de los *TA* constituye una respuesta a acciones previamente realizadas dentro de una determinada red de acciones académicas (locales, regionales, nacionales o internacionales). Y precisamente por eso resulta posible analizar cualquier *TA* por referencia al conjunto de acciones llevadas a cabo dentro de un cierto entramado de intereses académicos. Es también por eso por lo que los académicos suelen aglutinarse en grupos de trabajo o en círculos interactivos o en torno a espacios de búsqueda los cuales, aun con la desaparición o ausencia de sus miembros a través de lapsos generacionales, de todos modos pueden prolongarse y crecer durante largos ciclos (estructuralistas, generativistas, psicoanalistas freudianos, etc.). Es lo que Imre Lakatos llamó *Programas de Investigación*, concepto que parece explicarse mucho más adecuadamente bajo la noción de *red pragmática* antes que bajo una noción metodológica o epistemológica. El dato observacional más fiel y particularmente correlacionado con esa noción es el de *Línea de Investigación* (ver detalles en Chacín y Briceño, 1995). En definitiva, todo *TA* debe poder ser estudiado en un doble aspecto: en cuanto producto individual (‘el’ problema de ‘esa’ investigación, ‘su’ marco teórico, ‘su’ esquema metodológico, etc.) y en cuanto manifestación de un complejo transindividual (los programas de investigación, las redes empíricas y teóricas, los marcos metodológicos, etc.) que es donde finalmente se legitima y valida el acto individual.

Lo dicho hasta aquí parece suficiente para una caracterización pragmática del *TA*. Pasando ahora a sus principales

rasgos desde un punto de vista **semántico**, tenemos que el universo del discurso puede estar constituido por tres ámbitos constantes e interrelacionados en torno a los cuales se estructura todo *TA*. Estos tres ámbitos no tienen necesariamente por qué estar presentes en todos y cada uno de los textos. En algunos casos el texto los incluye exhaustivamente (como es el caso de las investigaciones de base empírica y de salida teórica), mientras que en otros el texto puede dedicarse a procesar sólo alguno de ellos (en cuyo caso hablamos de *TA* descriptivos, *TA* explicativos, etc., según el tipo de macroacto predominante, tal como vimos arriba):

i) Un ámbito de **INFORMACIÓN EMPÍRICA**: se trata de aquel sector textual donde se procesa el conjunto de hechos que definen un cierto espacio de estudio. Los *TA* construyen conocimientos acerca de hechos y, por tanto, éstos deben ser referidos, inventariados y descritos sistemáticamente. Igual que en la acción, este tipo de información es analizable en *redes* (empíricas) más bien que en parcelas cerradas, debido a que los hechos del mundo no son aislados entre sí, sino que conforman constelaciones. De hecho, los avances del conocimiento nos muestran cómo los límites entre las distintas disciplinas tienden a hacerse cada vez más borrosos e inter-cruzados (neurobiología, astrofísica, lingüística matemática, etnomedicina, etc.).

Algunos *TA* se agotan en este ámbito, limitándose sólo a su descripción (los diagnósticos, las evaluaciones, los inventarios, los sondeos, los análisis situacionales, etc.). Otros *TA* sólo pasan referencialmente por este ámbito, utilizándolo como piso o correlato fáctico para elaboraciones teóricas. En todo caso, un aspecto importante de este ámbito empírico es que su dominio va más allá de los intereses del individuo y de la persona para situarse en la perspectiva de las grandes colectividades.

Desde otro punto de vista, tenemos además que algunos *TA* procesan las redes empíricas en términos singulares o particularizados (representaciones concretas), mientras que otros lo hacen en términos de estructuras empíricas universa-

les (representaciones abstractas). En el primer caso las descripciones hacen referencia a objetos y hechos definidos espacio-temporalmente (“este grupo de estudiantes”, “aquel conflicto”...), mientras que en el segundo caso se omiten las singularidades para hacer referencia a las *clases* de hechos u objetos a las que pertenecen los referentes singulares. En los dos textos que siguen, * es un ejemplo de tratamiento empírico concreto y ** es un ejemplo de tratamiento empírico abstracto:

* De las diferentes substancias que los habitantes de Subanun consideran bebibles, estudiaremos únicamente una llamada *gasi*, que es una bebida fermentada hecha de arroz, casabe y papilla de maíz o lágrimas de Job. El *gasi*, que de aquí en adelante llamaremos *cerveza*, contrasta desde el punto de vista de su nombre, la técnica de su elaboración y su contexto social, con otras bebidas como *tebaq*, "ponche"; *sebug*, "vino"; *binu*, "licor"; *subaw*, "caldo de jugo", y *tubig*, "agua" (Frake, 1974: 118).

** La historia muestra que existe un cambio constante y gradual, imperceptiblemente lento, en la lengua de cada comunidad. Este cambio es uniforme dentro de un grupo de personas que hablan continuamente entre sí, es decir, dentro de un solo poblado. Pero donde la comunicación es menos frecuente, es seguro que los cambios serán diferentes. Por ejemplo, si gente de la misma habla se estableciera en dos pueblos de montaña con un gran valle de por medio, en pocas generaciones se habrían llevado a cabo diferentes cambios (...) Ahora, a medida que la civilización progresa, la población aumenta, los medios de comunicación mejoran y los límites políticos insignificantes pierden su importancia. Con mucha mayor frecuencia, personas de diferentes partes del país, que habla diferentes dialectos locales, tienen la ocasión de conversar entre sí. En estas ocasiones aprenden con rapidez a evitar formas que son engañosas o ininteligibles para los otros. Generalmente existe también alguna ciudad que sirve de centro para las actividades nacionales de mayor envergadura. El contacto de personas procedentes de diferentes regiones se da más en esta ciudad que en ninguna otra parte (Bloomfield, 1974: 267-268).

ii) Un ámbito de **INFORMACIÓN TEÓRICA**: se trata, por un lado, de aquel conjunto de conocimientos explicativos que constituye el marco de visión y de anclaje previamente existente bajo cuya referencia se plantea el acto investigativo (teorías *de entrada*, correspondientes al concepto de “marco

epistémico”, en una teoría de acción) y, por otro lado, de aquel conjunto de conocimientos nuevos que definen el resultado de dicho acto (teorías *de salida*, correspondientes a la noción de “información nueva” en una teoría del texto). Los referentes lingüísticos de este tipo de información no son ya objetos ni hechos, sino conceptos relacionales que definen interdependencias abstractas entre dos o más clases universales de hechos (del tipo “ $E \rightarrow R$ ” o “ $E = mc^2$ ” o “*las experiencias previas condicionan las actitudes*”, etc.). Mientras que el ámbito de información empírica se subsume al macro-acto de “describir”, este ámbito de información teórica se subsume al macro-acto de “explicar”. Así, mientras los macro/micro-significados del ámbito empírico constituyen estructuras *descriptivas*, en cambio los macro/micro-significados del ámbito teórico conforman estructuras *explicativas*.

Nótese que esta información teórica se define semánticamente como una relación de interdependencia entre dos o más clases de hechos (al modo de las respuestas a preguntas del tipo “por qué”). Sin embargo, conviene distinguir dos modalidades de esta relación: una en que hasta cierto punto se particularizan los referentes (“una piedra”, “la nieve”, “el polvo”, por ejemplo. En la sección anterior se le llamó “representación existencial”) y otra en que los referentes son conceptos abstractos (“masa”, “volumen”, “cuerpo”, “actor”). En la sección anterior se le llamó “representación universal”). A continuación ofrecemos, como muestra, un fragmento de los *Principia* de Newton, donde pueden verse los principales rasgos de la información teórica.

Definición I. *La cantidad de materia (masa) es la medida de la misma que resulta de su densidad y tamaño (volumen) conjuntamente.*

Así, aire de una doble densidad en un doble espacio (volumen) es cuádruple en cantidad; en un espacio (volumen) triple, séxtuplo en cantidad. La misma cosa ocurre con la nieve y el polvo fino o polvos que condensan por comprensión o liquefacción y de todos los cuerpos que por alguna causa son condensados diferentemente.

Definición II. La cantidad de movimiento es la medida del mismo que resulta de la velocidad y la cantidad de materia conjuntamente.

El movimiento del conjunto es la suma del movimiento de todas las partes, y por tanto, en un cuerpo doble en cantidad (de doble masa), con igual velocidad, el movimiento (momento mecánico) es doble; con doble velocidad, es cuádruple.

Definición III. La "vis insita" o fuerza de la materia es el poder de resistir, con la cual todo cuerpo, en tanto que está en él, continúa en su estado actual, sea que esté quieto o moviéndose uniformemente adelante en línea recta.

La fuerza es siempre proporcional al (a la masa del) cuerpo cuya fuerza es él y no difiere nada de la inactividad de la masa, salvo en la manera de concebirla. A un cuerpo, a causa de la inerte naturaleza de la materia, no se le puede sacar sin dificultad de su estado de reposo o de movimiento. Por esta razón, esta vis insita puede ser llamada con la denominación más significativa de "inercia" (*vis inertiae*) o fuerza de inactividad.

Definición IV. Una fuerza imprimida es una acción ejercida sobre un cuerpo para cambiar su estado, bien de reposo, bien de movimiento uniforme en una línea recta.

Esta fuerza subsiste solamente en la acción, y no continúa ya en el cuerpo cuando termina la acción. Un cuerpo mantiene todo el nuevo estado (de movimiento) que adquiere únicamente por virtud de su inercia. Pero las fuerzas imprimidas son de orígenes diferentes, procedentes de la percusión, de la presión, de la fuerza centrípeta.

Ley I. Todo cuerpo continúa en su estado de reposo o de movimiento uniforme en línea recta, a menos que sea forzado a cambiar de estado por fuerzas que actúan sobre él.

Los proyectiles continúan en su movimiento, mientras no sean retardados por resistencia del aire o impulsados hacia abajo por la fuerza de gravedad. Un trompo, cuyas partes de su cohesión son continuamente impulsadas por movimientos rectilíneos, no cesa en su rotación más que cuando es retardado por el aire. Los grandes cuerpos de los planetas y cometas, encontrando menos resistencia en los espacios libres, mantienen sus movimientos, progresivo y circular, por mucho más tiempo.

Ley II. El cambio de movimiento (es decir, de momento mecánico) es proporcional a la fuerza motriz que se le ha impreso y sigue la dirección de la línea recta en que se imprimió la fuerza.

Si una fuerza origina un movimiento, una doble fuerza engendrará un movimiento doble; una fuerza triple, un movimiento triple, lo mismo si la fuerza se le ha comunicado junta de una vez que gradual y sucesivamente. Y este movimiento (siempre dirigido en la misma dirección que la fuerza generadora), si el cuerpo ya se

movía antes, se añade o resta del movimiento anterior, según que coincida directamente con él o sean directamente contrarios entre sí; o unidos oblicuamente, cuando son oblicuos produciendo así un nuevo movimiento compuesto por la determinación de los dos.

Ley III. A toda acción se opone siempre una reacción igual; o las acciones recíprocas de dos cuerpos uno sobre otro son siempre iguales y dirigidas a partes opuestas.

Cualquiera que tire o presione a otro será tirado o presionado por este otro. Si usted aprieta a una piedra con su dedo, el dedo es también presionado por la piedra. Si un caballo tira de una piedra unida a una cuerda, el caballo (si así puede decirse) es igual tirado hacia atrás por la piedra; porque la cuerda distendida, por el mismo esfuerzo a soltarse, tirará del caballo hacia la piedra tanto como la piedra lo haga hacia el caballo e impedirá el progreso de uno tanto como avanza el del otro (Newton, en Gamow, 1971: 55-57).

iii) Un ámbito de **INFORMACIÓN PROCEDIMENTAL** (*metodológica*): en los TA, como en todo acto de habla, las intenciones definidas por macroactos se logran mediante determinadas secuencias operativas o procedimentales. Tratándose de *producción de conocimientos* sistemático-socializados, los TA se ven obligados a definir explícitamente sus procedimientos de logro, lo cuales permiten decidir acerca de la validez o fiabilidad de los resultados. Un TA cuyas operaciones no se definan y resulten ambiguas resulta, en esa misma medida, poco fiable, ya que sus respectivos contextos pragmáticos se caracterizan típicamente por rechazar las conclusiones y proposiciones *gratuitas* y por admitir sólo aquellos resultados respaldados por un sistema procedimental que pueda ser *controlado* intersubjetivamente⁴. En consecuencia, suele

⁴Así, una proposición como “Dios existe” es inevaluable si los procedimientos de respaldo están totalmente encerrados en la conciencia de un individuo (revelación personal de los ángeles, por ejemplo, o una vivencia personal, etc., lo cual no puede ser intersubjetivamente *controlado*). Pero la misma proposición sí es evaluable cuando se define un método de prueba, tal como ocurre en las argumentaciones de Aristóteles, Sto. Tomás, San Anselmo, etc., aun cuando la evaluación conduzca a rechazar la proposición, como de hecho sucedió en el debate de Bertrand Russell con el Padre Copleston.

existir en los *TA* un ámbito que contiene información de orden operativo, procedimental o instrumental. Lo único, probablemente, que exige a los *TA* de expresar información procedimental es que las secuencias operativas queden tácita o implícitamente entendidas, por el hecho de ser frecuentemente usadas y ampliamente conocidas, como es el caso de las argumentaciones silogísticas, la reducción al absurdo, etc.

La información procedimental tiene, por lo menos, tres niveles de profundidad: en el nivel más profundo, justo en el mismo nivel del marco epistémico, se hallan determinadas convicciones acerca de la naturaleza del conocimiento y de los criterios de su validez y relevancia. Estas convicciones pueden asociarse a los distintos enfoques epistemológicos (lo que tan ambiguamente parece designarse con el término “paradigmas”), tales como empirismo vs racionalismo vs fenomenología o idealismo vs realismo, etc. En un nivel menos profundo se hallan esquemas metodológicos muy globales que definen vías estratégicas de amplia cobertura, tales como inducción, deducción e introspección. Estos esquemas van por lo general condicionados por las convicciones del nivel más profundo: un marco definido por convicciones empiristas, por ejemplo, suele elegir estrategias inductivas, así como las convicciones racionalistas tienden a estrategias deductivas y los marcos fenomenológicos tienden a vías introspectivas. Finalmente, en el nivel más superficial (observable), se hallan determinados conjuntos de técnicas e instrumentaciones que operan tanto sobre la recogida de datos (cuestionarios, hojas de observación...) como sobre su procesamiento (estadística, inferencia cualitativa, matemática discreta, sistemas lógicos...). Igualmente, estos conjuntos instrumentales van condicionados por los valores de los dos niveles anteriores. Las siguientes transcripciones son muestras de *TA* con ámbitos de información procedimental (obsérvese que ** es una reseña de otro *TA*, en la cual destaca una técnica no muy ampliamente declarada en el *TA* original):

* Katz y Postal (1964, 5.4) elaboran una variante de lo que he llamado la teoría común, y luego consideran cómo puede ser concebido un modelo de producción de habla que incorpore una gramática de este tipo, esbozando un procedimiento hipotético del modo siguiente: selecciónese un "mensaje", que es un conjunto de lecturas, es decir, de representaciones semánticas en el sentido considerado antes. Selecciónese una estructura sintáctica Σ (en particular, la que aquí se ha llamado estructura latente / en Σ) tal que las reglas de interpretación semántica de la gramática proyecten S sobre Σ . Cualquiera que sea la forma en que se lleve a cabo esta selección, podemos considerar que define una proyección S sobre Σ y, en general, de interpretaciones semánticas sobre estructuras sintácticas. Luego proyéctese Σ sobre una señal oral haciendo uso de las reglas de interpretación fonológica (con lo que obtenemos la representación fonética F) y las reglas que relacionan F con una señal. Katz y Postal presentan, con razón, esta descripción esquemática como una descripción del modelo hipotético de la *Actuación*. En este modelo tiene sentido hablar del orden de selección de las estructuras, de la dirección de una proyección, y así sucesivamente. Supongamos, sin embargo, que fuésemos a interpretar esta descripción como una instrucción intuitiva para usar las reglas de la gramática para formar cuádruples (F, p, l, S), es decir, para generar descripciones estructurales de las oraciones. En este caso, por supuesto, la noción de "orden de selección de las estructuras" o "dirección intrínseca de una proyección" no tendría más que un papel intuitivo y sugeridor: La instrucción informal sería una de un número indefinido de instrucciones equivalentes para usar las reglas de la gramática para formar descripciones estructurales. Confundir los dos tipos de descripción sería un error categoría. En una palabra, es necesario tener en cuenta la diferencia de carácter lógico que existe entre la actuación y la competencia (Chomsky, 1979: 82).

** Frecuentemente, el experimento mental es empleado como fundamentación teórica de una u otras tesis. Por ejemplo, Galileo refuta de manera muy sutil a Aristóteles en lo referente a que los cuerpos pesados caen con más rapidez que los ligeros. Galileo razonó así: supongamos que Aristóteles tiene razón: entonces, si juntamos dos cuerpos, el más ligero, al caer más despacio, retardará al más pesado, a consecuencia de lo cual reducirá su velocidad todo el conjunto. Pero dos cuerpos unidos tienen más peso que cada uno de ellos por separado: de este modo, partiendo del principio de que el cuerpo pesado se mueve con más rapidez que el cuerpo ligero, se deduce que el pesado se mueve con más lentitud que el ligero. Por medio de la reducción al ab-

surdo, Galileo demostró la tesis de que los cuerpos caen con igual velocidad en el vacío (en AAVV, 1978: 74).

*** Se calcularon las correlaciones entre los pares referentes y éstas aparecen en la tabla 12.6. Las correlaciones forman un patrón muy claro semejante al de la tabla 12.3, donde se mostraron las correlaciones entre seis pruebas de inteligencia. La igualdad de la mujer y el control natal están correlacionados en forma muy alta, como nos indicó nuestra inspección anterior. La propiedad privada y los negocios también correlacionan muy alto. Evidentemente tenemos dos tipos de referentes: las muestras de personas respondieron a ellos en forma diferente. Sin embargo, las correlaciones entre 1 y 3, y 2 y 3, y entre 2 y 3, y 2 y 4, son todas bajas, la mayoría de ellas bajas y negativas (en Kerlinger, 1984: 197).

Hasta aquí una caracterización semántica de los *TA*. Por lo que se refiere a su caracterización **sintáctica**, hay dos aspectos que interesa destacar: uno tiene que ver con los tipos de lenguajes utilizables (sublenguajes) y el otro con las distintas sintaxis asociadas a los macroactos (describir, explicar...).

Los *TA* se estructuran sobre la base del sublenguaje verbal. A partir de él, están también disponibles los sublenguajes *simbólico-formal* (enraizado en los sistemas matemáticos y lógicos, esencialmente), *gráfico-diagramático* (enraizado en la teoría de grafos y en los sistemas semióticos) e *icónico* (imágenes fotográficas y/o pictóricas).

El sublenguaje verbal cohesiona y coordina toda la estructura textual en términos de partes, capítulos, secciones, párrafos y oraciones, todo ello en orden sucesivamente incluyente. La jerarquía de los bloques textuales mayores sigue el esquema elaborado en el nivel semántico. Según un esquema sintáctico global bastante común, los *TA* constan de un primer bloque cuya función pragmática es advertir al lector acerca del tema, el método, el problema y objetivos de trabajo, así como la forma en que se estructura el documento y otros detalles que puedan promover en el lector una mejor comprensión del texto. Un segundo bloque sintáctico general obedece a la función pragmática de desarrollar el tema y lograr el objetivo, mientras que un último bloque funciona

como sintetizador, puntualizador y conector intersubjetivo. A su vez, el segundo bloque mayor, el de desarrollo, se puede subdividir de acuerdo a los tratamientos de información empírica (donde suelen ubicarse el análisis del problema y de los hechos, la justificación, los objetivos, los alcances y limitaciones, etc.), de información procedimental (donde suelen ubicarse los marcos y esquemas metodológicos) y de información teórica (donde suele ubicarse el marco teórico y/o las teorías de base deductiva, si es el caso). En el diagrama 1 se visualiza esta organización sintáctica global.

Lo anterior define una sintaxis general profunda o subyacente de los TA. La sintaxis superficial varía según cada caso. En este sentido, tiene especial interés la estructuración superficial en relación con la titulación de las distintas partes. En unos casos, dicha titulación es funcional o pragmática y en otros, significativa o semántica. Los títulos de base pragmática se orientan a la función que cumple el sector en cuestión (por ejemplo: “Introducción”, “Problema”, “Teorías de base”, etc.), mientras que los títulos de base semántica se orientan al contenido del respectivo sector (ejemplo: “Aproximación a las actitudes”, “el problema de las relaciones entre actitud y rendimiento”, “La Teoría de los Valores”, etc.).

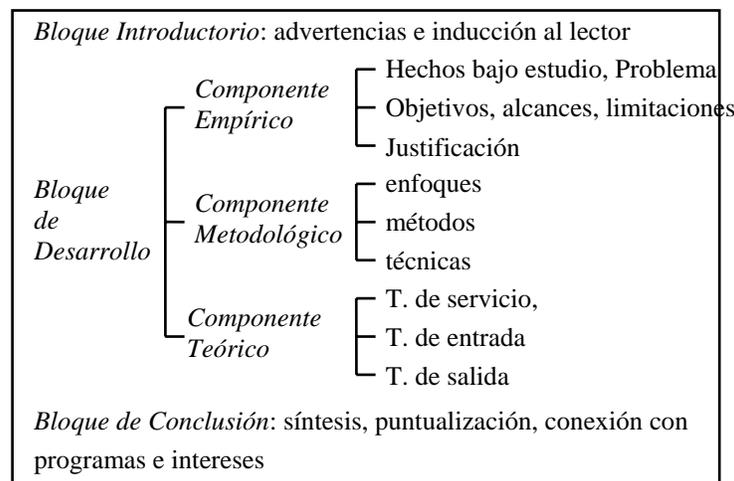


Diagrama 1: Organización sintáctica global de los TA

Contextualizado dentro de los límites de lo verbal, puede intervenir el sublenguaje *simbólico-formal*, el cual atiende a las necesidades de: a) destacar las relaciones libres de contenido que se establecen entre los conceptos o componentes de los constructos; b) reducir la ambigüedad del sublenguaje verbal; c) evidenciar isomorfismos entre estructuras empíricas con respecto a sistemas teóricos; d) definir magnitudes o valores unívocos dentro de variables, según criterios de metrización. Este sublenguaje se elabora a partir de sistemas previamente existentes en el mundo de las ciencias no fácticas, sistemas que a su vez están dotados de capacidades sintácticas y semánticas (como todo lenguaje).

Otro sublenguaje disponible, que también se contextualiza dentro de la sintaxis verbal general, es el *gráfico-diagramático*. Este sublenguaje atiende a las posibles necesidades de: a) sintetizar información compleja (tablas, cuadros sinópticos...); b) mostrar relaciones (árboles, cajas...); c) visualizar información abstracta (diagramas, esquemas...); d) vincular estructuras verbales con estructuras simbólico-formales (líneas, vectores...). La mayoría de los recursos de este sublenguaje se halla previamente construida en sistemas teóricos o instrumentales (grafos, computacional, estadística...), pero muchos dependen de la creatividad del autor y de las necesidades específicas de las representaciones. Un aspecto importante que cae bajo la responsabilidad de este sublenguaje es el que atañe a las titulaciones y subtitulaciones, en cuanto que son signos gráficos los que determinan la jerarquía de los distintos bloques textuales (numerales, literales, mayúsculas, negritas, tamaños y tipos de letra, etc.). Los signos gráficos inciden también en el diseño de la página y en la distribución de sus elementos (colocación de bloques verbales al lado de bloques icónicos y diagramáticos).

Finalmente, el sublenguaje *icónico* también queda contextualizado dentro del sublenguaje verbal y estrechamen-

te vinculado al gráfico-diagramático, especialmente en lo que tiene que ver con la arquitectura de la página. Las fotografías y los dibujos tienen enormes capacidades informacionales, sobre todo cuando se trata de describir, y, en algunas áreas empíricas, el uso de este sublenguaje es mucho más determinante que en otras (medicina, mecánica, arte, urbanismo, etc.).

El otro aspecto sintáctico que interesa estudiar es el de las distintas sintaxis asociadas a los macroactos. Dijimos antes que había tres ámbitos semánticos elementales en los TA (asociados a su vez a tres macro-actos importantes), constituidos por informaciones descriptiva, explicativa y procedimental. Pues bien, en el nivel de la sintaxis existen también, correlativamente, tres especiales modalidades de lenguaje.

En primer lugar, tenemos una sintaxis descriptiva, que se reconoce por una estructura lógica de tipo conjuntivo. Las oraciones se van encadenando por conjunción o adición hasta llegar, en conjunto, a una descripción completa del hecho u objeto en referencia. Los puntos seguidos, los puntos y coma, las comas y las típicas conjunciones verbales (y, e, ni...) funcionan como conjunciones lógicas en una sintaxis descriptiva. Llamando p , q , r , $s...$ a oraciones cualesquiera y considerando el símbolo \wedge como una conjunción, la sintaxis descriptiva puede ser considerada como una secuencia del tipo $p \wedge q \wedge r \wedge s...$, lo cual incluye oraciones tanto afirmativas como negativas, pero excluye conectivos condicionales (tanto de una vía: \rightarrow , como de dos vías: \Leftrightarrow) del tipo “ q porque p ”, “ $si\ p$, entonces q ”, etc. En el fragmento que sigue (tomado de la primera cita, arriba), vemos claramente esta estructura conjuntiva, especialmente si la analizamos en una estructura menos superficial como la que presentamos inmediatamente después:

Las señales son eventos, procesos, configuraciones u objetos materiales que, en virtud de su forma, son portadores de información. La información misma es algo inmaterial, portado por la forma de las señales que la transmiten. No hay información sin soporte material.

[(Las señales son eventos) \wedge (Las señales son procesos) \wedge (Las señales son configuraciones) \wedge (Las señales son objetos materiales)] \wedge [(Las señales tienen una forma particular) \wedge (La forma de las señales las hace portadoras de información)] \wedge [(La información es inmaterial) \wedge (Las señales transmiten información) \wedge (la forma de las señales porta información)] \wedge No es cierto que [existe alguna información sin soporte material].

La estructura lógica del fragmento anterior puede, entonces, representarse del siguiente modo (donde \sim es símbolo de negación):

$$p \wedge q \wedge r \wedge \sim s$$

En cambio, las sintaxis explicativas manejan preponderantemente una estructura de tipo condicional, en la que se afirma (o se niega) una interdependencia entre dos o más hechos, tal que cuando ocurre un primer hecho (*antecedente*), ocurre también un segundo hecho (*consecuente*). En el lenguaje ordinario, tal estructura se revela en conectivos como “tal cosa *porque* tal otra”, “dado que tal cosa, *por tanto* tal otra cosa”, “*si* tal cosa, *entonces* tal otra”, etc. La forma lógica de esta sintaxis puede representarse como $p \rightarrow q$. Las conjunciones, si existen, sólo tienen la función de añadir una estructura condicional a otras o la de agrupar primero dos o más oraciones menores para formar una oración mayor. Obsérvese el fragmento que sigue, tomado de una cita anterior, y véase la estructura condicional evidenciada en la paráfrasis lógica inmediatamente siguiente, donde la conexión principal entre los dos bloques oracionales mayores, puestos entre corchetes, es el símbolo condicional (explicativo):

Hay que señalar que, al estar constituidas las relaciones morales elementales por relaciones entre ancianos y jóvenes y al estar completamente fundada la organización social del "clan" o familia primitiva en la jerarquía de las clases de edades, las "relaciones personales" propias de la moral estarán mucho menos diversificadas y serán mucho más homogéneas en tales sociedades que en las nuestras.

[(En la sociedad A ocurre que las relaciones morales elementales equivalen a relaciones entre ancianos y jóvenes) \wedge (En la sociedad A ocurre que la organización social está fundada en la jerarquía de las clases de edades) \wedge (En la sociedad B no ocurre

lo mismo)] → [Las relaciones personales propias de la moral son menos diversificadas y más homogéneas en A que en B].

La estructura lógica del fragmento anterior puede representarse, entonces, como:

$$(p \wedge q \wedge r) \rightarrow s$$

El último tipo de sintaxis de los *TA* se relaciona con el ámbito de información procedimental u operativa. La estructura de esta sintaxis parte de asignar un valor semántico a cada proposición, según el cual ésta representa una acción. De allí en adelante, las proposiciones (entendidas cada una como una acción particular) se enlazan entre sí mediante un conectivo de sucesión y todas en conjunto equivalen a una sola proposición que representa, también semánticamente, una situación ideal (S_n). En el lenguaje ordinario, tales conectivos equivalen a expresiones como “antes tal cosa y después tal otra cosa”, “primero tal cosa y luego tal otra cosa”, “tal cosa a través de (o mediante) tal otra cosa”, etc. Simbolizando cada oración como s_1, s_2, \dots, s_n , para designar acciones, y simbolizando el conectivo de sucesión como \Rightarrow y el de equivalencia como \Leftrightarrow , entonces esta sintaxis procedimental podría representarse del siguiente modo (esta estructura sintáctica es también la misma que se representa con los diagramas de flujo, ciertamente con mayor exactitud):

$$(s_1 \Rightarrow s_2 \Rightarrow s_3 \dots \Rightarrow s_n) \Leftrightarrow S_n.$$

En el siguiente fragmento, tomado de una cita anterior, se evidencia esta sintaxis si esquematizamos el fragmento en la forma que aparece inmediatamente después:

Pues el método mejor y más seguro de filosofar parece ser inquirir primero diligentemente las propiedades de cosas, estableciendo estas propiedades mediante experimento, y después proceder más despacio a buscar hipótesis para su explicación.

[(Experimentar \Rightarrow Establecer propiedades) \Leftrightarrow Inquirir propiedades de cosas] \Rightarrow buscar hipótesis \Rightarrow explicar] \Leftrightarrow FILOSOFAR

Hemos visto hasta aquí las caracterizaciones pragmática, semántica y sintáctica de los *TA*. En cuanto a su caracterización desde el punto de vista *físico*, sólo interesa llamar la atención sobre los distintos medios materiales en que se vehi-

culiza el *TA*: el medio cara-a-cara es el soporte físico de los *TA* transmitido por conferencias, ponencias..., en marcos situacionales tales como jornadas, simposios, clases magistrales, reuniones de trabajo, etc. Tenemos también el medio de las revistas especializadas, de los libros, los papers y los trabajos mimeografiados (tesis, trabajos de ascenso...). Recientemente, comienzan a adquirir auge los medios telemáticos y computacionales, tales como los disquetes y el correo electrónico.

EJERCICIOS

A causa de la considerable extensión de los *TA*, sobre todo los que contienen una investigación completa, es imposible ofrecer aquí alguna muestra completa de análisis que refleje todas las estructuras reseñadas antes. En compensación, ofrecemos algunas transcripciones, unas más extensas que otras, pero que en ningún caso constituyen un *TA* de principio a fin. La idea es realizar análisis parciales, yendo de un texto a otro, con la intención de aplicar los principales conceptos e instrumentaciones desarrollados en la precedente “Información Básica”. Sobre esta base, tratemos de realizar análisis pragmáticos, semánticos y/o sintácticos utilizando como muestras las transcripciones que siguen:

Texto N° 1

HEGENBERG, LEÓNIDAS (1979): *Introducción a la Filosofía de la Ciencia*. Barcelona: Herder. Pp. 183-204.

1. Preliminares.

Contrastando con el notable progreso que ha llevado a las ciencias naturales a su avanzada fase actual, un conjunto de leyes comparable al que aparecen en tales ciencias -con amplio poder explicativo y predictivo-, sólo muy recientemente ha comenzado a desarrollarse en las ciencias sociales y está, todavía, en plena fase de organización. Hay estudiosos competentes que incluso consideran que es difícil lograr en un futuro próximo una teoría empíricamente fundamentada y que permita explicar, mediante un conjunto de

hipótesis coherentemente integradas, la inmensa variedad de fenómenos sociales. Tales estudiosos admiten generalmente, que en las ciencias humanas ha sido siempre poco frecuente un acuerdo análogo al que predomina entre los que cultivan las ciencias naturales, relativo a los hechos, las explicaciones y los métodos de investigación propios de sus áreas de trabajo. Hay entre los especialistas, profundas divergencias que los separan no sólo en cuestiones metodológicas, sino también -lo cual es más grave- en cuestiones substanciales. Esta falta de unidad facilita la crítica a las investigaciones sociales -especialmente a las que toman como ideal científico al patrón de la física-, y su consideración, en la mejor de las hipótesis, como ciencias primitivas y rudimentarias. No hay que preocuparse por los títulos honoríficos, cosa que parece ser "ciencia" para aquellos que niegan a las investigaciones sociales un carácter científico. Las generalizaciones a propósito de los fenómenos sociales, tales como se presentan comúnmente, son de un alcance restringido, poseen una formulación imprecisa, y su aceptabilidad fáctica depende de un gran número de factores y de excepciones. Reconociendo todo esto, lo que importa verdaderamente es advertir -con independencia intelectual- que tales generalizaciones no parecen diferir mucho de las que tienen su origen en las ciencias naturales. Importa también, una vez comprobada la similitud, echar algo de luz en ciertos puntos metodológicos básicos y en la estructura de la explicación que adoptan las ciencias sociales. Ya está esbozado, pues, el camino a seguir: trataremos, en primer lugar, de examinar hasta qué punto son válidas las opiniones de aquellos que suelen resaltar el que las ciencias sociales están dominadas por dificultades específicas (¡e insuperables!); después, intentaremos verificar si de hecho hay razones para suponer que las explicaciones de las ciencias sociales sean diferentes de las que son comunes en otros campos.

2. *¿Por qué carecen de leyes las ciencias sociales?*

Son numerosas las razones aducidas como responsables por la ausencia, en las ciencias sociales, tanto de leyes generales capaces de proporcionar explicaciones sistemáticas, como de teorías que permitan predicciones seguras. Esas razones pueden clasificarse en dos grupos, tratados separadamente a continuación. Se tienen, entonces, las razones relativas a la "experimentación precaria" y las razones que tienen en cuenta la "complejidad de factores" del análisis social.

a) La experimentación precaria.

Se llama experimento controlado a aquel en el cual es posible manejar (aunque sea dentro de determinados y estrechos límites) ciertos elementos de la situación (las "variables" o "factores" de la situación) considerados como relevantes en el acontecimiento del fenómeno examinado. Variando algunos factores (en los casos

“perfectos”, un factor), el experimentador puede enjuiciar los efectos que tales variaciones ejercen sobre el fenómeno, descubriendo las relaciones de dependencia existentes entre las variables, y entre éstas y el fenómeno en cuestión.

En las investigaciones sociales muy pocas veces el experimento puede ser controlado de acuerdo a estas características, porque el científico no posee, a no ser excepcionalmente, el poder de introducir modificaciones en los asuntos que le interesa investigar. Se plantean entonces dos problemas importantes a los que cabe dedicar atención:

a) ¿ Es indispensable, de hecho, el experimento controlado para la obtención de leyes y de resultados fácticos?

b) ¿En realidad, hay que dejar de lado la posibilidad de llevar a cabo procesos controlados en ciencias sociales?

Es innegable que la posibilidad de realizar *experimentos controlados* representa un avance sustancial en los estudios científicos. Quizá la química y la genética no hubiesen alcanzado el estudio en el que se encuentran si no fuese por la experimentación sistemática. Sin embargo, conviene no sobrestimar el papel del experimento controlado. La astronomía, p. ej., considerada como ciencia altamente desarrollada, célebre ya en el siglo XVIII por la estabilidad que confería a sus descubrimientos y por la precisión de sus vaticinios no debió su desarrollo prodigioso al manejo experimental de los cuerpos celestes. La geología y la embriología, aunque hasta hace muy poco no permitiesen experimentos controlados, lograron llegar a poseer gran número de leyes bien fundamentadas. Los ejemplos atestiguan que no es la ausencia de experimentación como se podría imaginar, un obstáculo insuperable para el avance de una ciencia. Con todo, hay que reconocer que siempre se hace indispensable una *investigación controlada*, en el sentido de que (aunque el fenómeno no pueda ser reproducido a voluntad por el investigador, del mismo modo que el astrónomo no “crea” eclipses a su gusto) debe existir una atención deliberada con relación al análisis del fenómeno que se manifiesta de modo más o menos uniforme en diversas ocasiones (de forma semejante a la atención prestada a cada uno de los eclipses que aparezcan eventualmente), centrándose sobre los caracteres comunes y sobre aquellos que, estén presentes o no lo estén, pueden indicar que tienen relevancia dentro del acaecer del fenómeno, a lo largo de las diferentes veces en que se manifiesta.

En cuanto al segundo problema, cabe desde ya destacar que la experimentación es mucho más viable en las ciencias sociales de lo que normalmente se supone. Hay que recordar que ya han creado “satisfacciones de laboratorios” muy parecidas a las que existen en las ciencias físicas. Consisten en construir una situación artificial semejante a las “reales”, que se hayan comprobado en la vida so-

cial. A título de ejemplo, téngase presente un estudio de la influencia que ejerce en el ánimo de los electores el conocimiento que se tenga de la religión profesada por un candidato a un puesto ejecutivo. Para este estudio fueron creados algunos *clubes* electorales, cuyos miembros no se conociesen mutuamente. En unos, se indicó la religión del candidato; en otros, se omitió tal información. El análisis de los resultados reveló que gran parte de los electores se dejó influir por el informe dado sobre la religión de los futuros dirigentes, votando según las preferencias religiosas. Existen también experimentos más “amplios”, con sistemas sociales en miniatura introducidos en el interior de determinadas comunidades, por ejemplo, sistemas “democráticos” o “dictatoriales” implantados en grupos de obreros de las diversas secciones de una factoría industrial, cuyo proceso ha sido ampliamente estudiado. En términos todavía más genéricos, es posible examinar fenómenos como las migraciones, las actitudes de los grupos minoritarios en determinadas sociedades, la variación de los índices, etc. Las técnicas de análisis y los problemas que surgen en cada caso son muy diversos, pero incluso así los requisitos de una investigación controlada se satisfacen de modo bastante razonable.

b) La complejidad de los factores.

Es preciso, antes que nada, recordar que “complejidad” es un término vago y que asuntos considerados como complicados, antes de descubrir un modo eficaz de tratarlos, se vuelven “simples” después del hallazgo de una técnica de abordaje adecuada. Aunque haya que admitir que los problemas sociales son complejos, no es verdad que sean, en general, más complejos que los problemas físicos, para los cuáles se ha obtenido ya un número de leyes. Sucede que en las ciencias naturales se ha llegado a una terminología convenientemente precisa, indicando cada término una clase de objetos muy homogéneos en cuanto a una serie de rasgos considerados como notables. A ello se opone, en ciencias sociales, una utilización de los términos basada con frecuencia en el significado que esos términos poseen dentro del lenguaje cotidiano, con todas las perjudiciales connotaciones que cada uno arrastra consigo al ser empleado de esta forma. Decir “rojo”, p. ej., en física, es vincular el término a una longitud de onda; emplearlo en ciencias sociales es implicar, junto con aquello que se afirma en primer término, un matiz ideológico comunista o algo similar. Por tanto, se impone, como tarea preliminar simplificadora de los estudios sociales, la construcción de un vocabulario más preciso que permita identificar la complejidad del asunto para no confundirla con una “complejidad”, nacida del mal empleo de los términos.

No obstante, no ha sido por causa de mala utilización de los vocablos por lo que las ciencias sociales han sido consideradas como

complejas. Se han señalado importantes razones para ello, algunas de las cuales, merecen ser destacadas a continuación.

3. *La subjetividad en las investigaciones sociales.*

La más notable de entre las causas comúnmente señaladas de la imposibilidad de alcanzar, en las ciencias sociales, un estadio "legalista", con leyes bien precisadas, es el subjetivismo que padecería toda investigación referente al hombre.

Se dice que el estudio de las ciencias sociales presupone familiaridad con la psicología (puesto que la conducta humana está orientada por factores psicológicos), y familiaridad con los objetivos y valores que impregnan cualquier acción. Ahora bien, disposiciones, motivos, valores y objetivos no se someten a la inspección sensorial, no pueden conocerse por medio de los procedimientos usuales al tratar de cosas manifiestamente observables, exigiendo -como se suele decir- una "experiencia objetiva" para que puedan ser determinados. El investigador en las ciencias sociales está obligado, pues, a interpretar los materiales de su estudio por medio de una identificación ideal de sí mismo con los actores de los procesos que analiza.

Estas opiniones llegan a la exageración de considerar vana la tentativa de hacer un estudio objetivo de ciencias sociales, mereciendo por este motivo un análisis más detenido.

Resulta innegable que la conducta humana frecuentemente está orientada hacia un fin que alcanzar, y también que cuando una conducta se hace "explícita" y es "explicada" por quien la adoptó, en la explicación se mencionan muchos factores "subjetivos" (psicológicos). Pero esto no significa que sea imprescindible postular exclusivamente estados psicológicos para explicar una conducta, cosa que limitaría la investigación de forma inconveniente, ya que es evidente también que las ciencias sociales no emplean solamente distinciones que se refieran a estados psicológicos. Por ej., para estudiar la adopción de ciertas reglas de conducta es lícito suponer que la sociedad las adopte forzada por factores completamente objetivos, como la manera de cultivar la tierra, almacenar los alimentos, permutarlos, el modo de vestir, cara a los recursos disponibles, etc. El behaviorismo fue implantado en las investigaciones sociales justamente porque se deseaba desterrar de tales investigaciones las conclusiones vagas y nada merecedoras de crédito que la introspección venía trayendo. Junto al análisis "comprensivo" de los estados mentales, se colocó el análisis "objetivo" de los datos visibles -manifiestos, públicos- del comportamiento. Se aprecia fácilmente que esta tiene sus ventajas. De hecho, seguir en la anterior actitud equivaldría a decir que un psiquiatra sería capaz de conocer las enfermedades mentales solamente si las pudiese recrear en sí mismo, es decir, si él también fuese demente. En último término, el médico puede dar razón de los estados mentales de sus

pacientes mediante la investigación de las actitudes “públicas” de éstos, sin necesidad de estar aquejado él mismo por las enfermedades del cliente para poder “comprenderlas”.

Hay que admitir, en cambio, que a las ciencias sociales cabe “comprender” fenómenos sociales en término de ciertas “categorías significativas”, de modo que no se pueda eliminar la noción de “estados subjetivos” de los sujetos humanos envueltos en los fenómenos. ¿Querría decir tal cosa que en las explicaciones surgiría una “lógica” diversa de la que se emplea en el estudio de las ciencias naturales? No son pocos los que afirman eso.

Una explicación “significativa” -que tenga en cuenta los motivos humanos, ajenos a los procesos naturales- tendría una estructura más “fina”, capaz de ser analizada como lo hacemos a continuación. Imagínese que dentro de determinadas condiciones sociales S , ocurre un fenómeno F , suponiendo que los individuos en S participen de F . Los individuos están dotados de ciertos estados subjetivos, vinculados a S y a F , y designados por E_s y E_f respectivamente. Se aduce que existe una relación entre E_s y E_f relación que estamos en condiciones de comprender.

Y se aduce también que precisamente la comprensión que logramos de las relaciones que subsisten entre E_s y E_f “ilumina” el fenómeno F y nos capacita para entender que acontezca en las condiciones S . Estamos en situación, entonces, de dar una “buena” explicación, puesto que no se limitará a una simple sucesión de hechos observados y porque implica las manifestaciones subjetivas con las que nos familiarizamos al considerar nuestros propios estados afectivos.

Las explicaciones “significativas” se apoyan en la suposición de que ciertos individuos específicos están en determinado estado psicológico (en un momento dado), y también en la suposición de que los diversos estados se relacionan entre sí y con algunos tipos de comportamiento visible, externo. Ahora bien, es necesario tener alguna evidencia a propósito de tales suposiciones, a menos que se desee transformar las explicaciones en un ejercicio imaginativo. No es fácil, en verdad, corroborar hipótesis referentes a acciones o actitudes de otras personas. Pero lo importante es notar que no será gracias a la introspección -otorgando validez a nuestros propios estados anímicos y a sus manifestaciones posibles- por lo que poseeremos las evidencias favorables para analizar el comportamiento ajeno. En el mejor de los casos, la introspección podrá sugerir algunas vías de investigación, pero no nos proporcionará el tipo de certeza que justifica la adopción de las conclusiones como indiscutibles. Las conjeturas no son lo mismo que los hechos. La suposición de que, frente a unas condiciones específicas, nosotros actuaríamos de una manera determinada, no quiere decir que otra persona fuese a actuar de forma. análoga. No es cierto en absoluto

que las experiencias personales se pueden transferir a situaciones que nos sean ajenas.

Volviendo a algo que ya hemos mencionado, ¿sería incapaz un historiador de estudiar a Napoleón sin tener mentalidad de guerrero?, ¿sería incapaz un sociólogo reposado de examinar fenómenos relacionados con las orgías? La evidencia fáctica disponible atestigua que los estados mentales de los investigadores no necesitan identificarse con los estados psicológicos en tela de juicio para que el estudio tenga importancia. Si un Modigliani o un Poe reflejan en sus creaciones muchas de las angustias que padecieron, es rara la ocasión en la cual un científico, por poseer una estructura psicológica T , haya estudiado mejor los asuntos emparentados con T . El propio arte nos muestra ejemplos de creadores muy equilibrados que tratan con agudeza temas más o menos apartados de sus experiencias personales. En efecto, el conocimiento que se formula en proposiciones nada tiene que ver con sensaciones, imágenes o sentimientos, y no resulta de ninguna "inefable comunión" con los fenómenos estudiados o con la reproducción del asunto que se examina gracias a una experiencia directa. El conocimiento es una representación simbólica de aspectos del asunto que se investiga; es producto de los procesos que deliberadamente establecen relaciones entre algunos caracteres de la materia en cuestión, de forma que la presencia de ciertos aspectos característicos pueden ser indicativa de la presencia de otros; para tener alguna utilidad, exige también que las afirmaciones sean verificables por las observaciones (sensoriales) de cualquiera que se disponga a hacerlas.

Aquel aparente "refinamiento" que se mencionó antes, propio de las explicaciones significativas, es por tanto engañoso. Imaginemos, para ilustrar el esquema al que se hizo referencia, que el fenómeno F observado sea la fuga de un individuo ante una turba exaltada, caracterizable como condición S . Es cierto que el individuo, en la situación en que se encuentra, está sometido a ciertos estados subjetivos E_f (miedo, por ejemplo) y que la multitud presenta, a su vez, una especie de "estado" E_s (deseo de violencia, agresividad, o algo parecido). Ahora bien, no es preciso suponer que nosotros hayamos pasado por una experiencia análoga para saber que el hombre que huye de la muchedumbre encolerizada tiene temor de ser agredido. No es preciso que asociemos, en nuestro espíritu, y por la fuerza de nuestras experiencias, el miedo al hecho de la masa humana exaltada, con lo cual el fenómeno de la huida se vuelva "comprensible". Tampoco es preciso que estemos familiarizados con nuestros propios estados afectivos y así podamos explicar "mejor" el temor del individuo. Podemos explicar la huida sin necesidad de recrear su angustia en nosotros, de forma similar a como explicamos que la temperatura de un trozo de cobre está en aumento porque sus moléculas se mueven con velocidad creciente.

El conocimiento que se tiene en ambos casos depende del comportamiento exterior, de la evidencia obtenida por medio de la observación de datos "objetivos". En el caso del individuo que huye y en el caso del metal que se calienta, la lógica no difiere. La imputación de "estados interiores" (temor, velocidad de las moléculas) es fruto del análisis de hechos objetivos. Se puede admitir que una "comprensión simpática", es decir, una comprensión que se manifiesta en virtud de cierta coincidencia de los estados anímicos en juego, tenga influencia en el origen de las explicaciones y de las hipótesis que emplea el científico social. Si, por ejemplo, en el curso de una excavación en Grecia se encuentra una porcelana china, sólo cabrá preguntar al conocedor -que ya apreció la diferencia existente entre las manifestaciones artísticas orientales y las occidentales- de qué manera pudo llegar la pieza encontrada al lugar en el que fue descubierta. No cabe preguntarle al lego en la materia, que no distingue la diversidad de las creaciones artísticas, que no "experimentó" la diferencia entre una porcelana china y un vaso griego. Para un paracaidista que todavía recuerde lo que sintió en su primer salto, será más fácil sugerir una explicación para el "vértigo de las alturas" que un amigo siente al inclinarse hacia fuera de balcón a gran altura, que para la persona que por primera vez se da cuenta de la existencia del fenómeno. Pero si se da la posibilidad de que la "comprensión simpática" oriente la elección de una hipótesis explicativa, la validez de la explicación no tiene relación con estados afectivos ni con situaciones subjetivas. La validez de la explicación se establece con los mismos criterios que se emplean en las ciencias naturales.

4- *La cuestión de los valores.*

Resulta común suponer que la actividad del científico está desligada de intereses humanos, de los valores que el hombre aprecia. Esta actitud, se dice, no puede ser adoptada por el investigador social. En primer lugar, porque presta atención a fenómenos a los cuales atribuye una "significación cultural", de modo que ya en la elección del tema aparece una orientación valorativa. Con todo, esa objeción no tiene el menor interés, porque cualquier persona que se ocupe de una rama del saber cualquiera, estudia sus temas invocando -para estudiarlos- motivos análogos en cualquier sector de la investigación. En pocas palabras, en cualquier ciencia el investigador se deja guiar por sus intereses al seleccionar el tema de su especialización.

La segunda razón habitualmente presentada para decir que los estudios sociales se bañan en las aguas del valor es la de que, al adoptar normas que separan lo bueno y lo malo, el investigador ya poseería una noción implícita respecto a lo que es un "orden social deseable", con la cual sus análisis estarían fatalmente dominadas por sus opiniones. De hecho, la intromisión de los valores en inves-

tigaciones sociales se produce frecuentemente, y es tal vez difícil evitarlo. Pero dificultad no es sinónimo de imposibilidad, y ya se ha procurado identificar los preconceptos originados por cuestiones de valor, con el fin de reducir al mínimo su influencia distorsionante. Sea como fuere, si bien es verdad que todavía no se ha logrado llegar al estadio de indiferencia con respecto a los valores, propio de la ciencia natural, esto no quiere decir que no se pueda en ciencias sociales obtener un conocimiento digno de crédito. La actitud más sensata que cabe adoptar, la actitud que el estudioso de las cuestiones sociales tiene la posibilidad de asumir, está sintetizada de una manera interesante por Passmore. Antes que nada, cabe separar los problemas en tres grandes categorías: técnicos, teóricos y de acción. Los teóricos se abordan por medio de hipótesis, observaciones, verificando lo que sucede en último término. Los problemas de la acción no son tan manejables. En este caso no hay forma de saber si una solución propuesta es correcta o no. Si preguntásemos a un grupo de científicos sobre la conveniencia de la abolición de las clases sociales, algunos opinarían que deben ser abolidas, y otros que no. Y puede ser que los dos grupos estén perfectamente de acuerdo con relación a las consecuencias de la abolición de las clases, sosteniendo -pongamos por caso- que esto llevaría a una disminución de la explotación del hombre por el hombre y a una disminución de la variedad cultural. El acuerdo en cuanto a las consecuencias no impide la discrepancia, como es obvio, pues a un grupo interesado no le importará tanto la disminución de la explotación, más valorada por el otro grupo. Las acciones sin lugar a dudas, se verifican a la luz de los hechos, pero no pueden ser deducidas de éstos. Por eso, los problemas relativos a las acciones no podrán ser discutidos sin en ellos no aparece un elemento teórico. Discutir la "política" que haya que adoptar es hacer aserciones comprobables a propósito de su carácter y de sus secuencias, y eso es lo que puede hacer el estudioso de la sociedad. Los problemas de carácter técnico son ya de un tipo diverso. Habría la posibilidad de caracterizarlos por medio de esta pregunta: "¿Cómo construir algo dentro de tales o cuales especificaciones?" Quizá se los pueda imaginar como problemas teóricos particularizados. Hay que tener cuidado de no confundir las cuestiones técnicas con cuestiones de acción, dada la similitud de sus formulaciones.

A pesar de todo, el hombre está irremediablemente preocupado por cuestiones de valor, por los problemas de la acción. Una sociología o una psicología que relegase al olvido todas las cuestiones axiológicas sería algo trivial y sin interés. Tiene que aparecer el valor en las ciencias sociales si es que éstas desean, precisamente, dar al hombre un análisis de los problemas que encuentra, ya que entre estos problemas está, fatalmente, la cuestión del valor. Lo que cabe hacer es no permitir que el estudio se transforme en una política

para la acción, de forma que el científico se convierta en activista de las derroteros sociales que hay que seguir. Una teoría social, aun cuando considere los valores, debe llegar al estado de neutralidad que adopta la física. La física no nos dice si debemos construir un puente sobre el canal o bien proseguir usando transbordadores - no se ocupa del "debe ser" sino de lo que es-. Del mismo modo, las ciencias sociales no pueden dejar de lado los valores, a no ser que se decida ignorar así un aspecto verdaderamente importante de la vida del hombre. Pero al analizar sus problemas teóricos y técnicos, debe procurar alcanzar la misma neutralidad de la física en lo que concierne al "deber ser".

5. *Las leyes sociales.*

Es lícito considerar -por lo menos para tener un punto de partida en el análisis de las leyes sociales- que las hipótesis que se formulan se distribuyen en tres niveles. En un primer nivel se sitúan los hechos generales que pueden ser autenticados. Por ej., "Los cosacos del Don son excelentes jinetes", "Los tibetanos están habituados a vivir a grandes alturas" etc. Rara vez estos enunciados son tenidos por leyes, porque incluso realizando una lista de ellos, esa lista sería poco adecuada para caracterizar la ciencia. No obstante esto, sin embargo, los enunciados de este tipo pueden ser importantísimos. En ciencias sociales con cierta frecuencia se aceptan hechos generales sin la debida autenticación, con resultados desastrosos. Así, se dice comúnmente: "Los árabes son perezosos", "Los chinos son trabajadores", "Los escoceses son tacaños", "Los asesinos están enfermos", "Los ebrios beben para olvidar sus penas", y afirmaciones análogas, que pocas veces se corroboran con seguridad (comparable a la que tiene, p. ej., el enunciado "El cobre es un conductor térmico").

El segundo tipo de ley es el de las secuencias empíricas o estadísticas. Sirvan de ejemplos: "El exceso de azúcar perjudica a la dentadura", "Las personas de edad ven a distancia con mayor dificultad que los jóvenes", "Quien no estudia cuando es joven se convierte en un analfabeto", pudiéndose probablemente añadir ahí una gran parte de los refranes populares. Estos enunciados reflejan la comprobación, en un gran número de casos, de que las causas mencionadas producen los efectos indicados.

Tales leyes tampoco son satisfactorias. En general, se establecen buscando un vínculo más genérico que una sus elementos -un proceso químico en el ejemplo del azúcar y la caries, una observación de orden estadístico que muestre que un porcentaje mínimo de los que no estudian en su juventud logrará hacerlo en la edad adulta, en el tercer ejemplo, y así sucesivamente-. En ciencias sociales, otra vez ciertos prejuicios nos llevan a hallar correlaciones que confirman puntos de vista ya establecidos, olvidando las que eventualmente puedan refutar el punto de vista adoptado. Según el feliz

ejemplo de Cohen, si los alumnos de una universidad obtienen galardones, la universidad los cita en sus listas de honor; si van a la cárcel, la universidad se declara exenta de responsabilidades. Pero es innegable, con todo, que el esfuerzo coronado por el éxito de muchos especialistas ha permitido la obtención de un apreciable número de leyes sociales de este segundo tipo. El tercer tipo de ley (las leyes propiamente dichas: empíricas y teóricas) busca establecer una relación abstracta y universal, en los moldes a los que se hizo alusión anteriormente. Que existan en las ciencias sociales, lo atestiguan tanto los investigadores que trabajan por obtenerlas, como el relativo éxito de la empresa en muchos casos. Las teorías correspondientes al tercer tipo de leyes que acabamos de citar, aunque resultan raras en el terreno social, pocas veces se establecen con seguridad y aceptabilidad. Sin embargo, se van dando pasos en esa dirección, y es indiscutible que el segundo tipo de ley es extremadamente común en el campo de las ciencias humanas. A los que niegan la posibilidad de llegar a leyes y teorías en el área de lo social y lo físico -tema que abordaremos a continuación.

Un astrónomo no puede determinar, utilizando las leyes de Newton, la posición de un astro el día de Navidad de 1984. Además de las leyes, necesita datos con respecto a la posición, velocidad y masa de algunos cuerpos celestes -las denominadas "condiciones iniciales". Sucede aproximadamente lo mismo en el terreno social. Aunque existiese, pongamos por caso, una ley que rigiese la guerra entre los pueblos, sería impracticable preverla, dada la ausencia de ciertos elementos "iniciales" (el número de soldados de cada país, el estado de su ejército, su potencial bélico, etc.). La falta de tales datos iniciales dificultan la obtención de leyes, cosa que es particularmente visible en el caso de la historia. En resumidas cuentas, la ley determina un tipo de vinculación entre acontecimientos o condiciones. Si ignorásemos por completo las condiciones iniciales, es difícil llegar a un estadio deductivo, con teorías amplias que engloben un número considerable de leyes. Esta no significa que haya que sucumbir ante la dificultad, desistiendo de obtener leyes sociales. Sería lo mismo que obligar a un especialista en geofísica (que estudie las erupciones volcánicas, los terremotos, las inundaciones y la previsión del tiempo), ya que no puede prever los sucesos que estudia, a abandonar sus investigaciones, sus intentos de explicación de los fenómenos en cuestión.

Como tarea preliminar, se hace preciso también en las ciencias sociales obtener datos, fijarlos de modo sistemático, a la luz de las hipótesis sugeridas para generalizaciones estadísticas provenientes de la propia investigación que se realice en los asuntos pertinentes, o incluso a la luz de hipótesis "aventuradas" que permitan explicar los hechos observados y para las cuales se lograrán evidencias, más tarde. Sin la preocupación de indicar normas para la acción,

evitando que el análisis degenera en un intento de justificación de posiciones previamente asumidas, es conveniente fijar con más nitidez los problemas teóricos y técnicos que plantea la vida social, estudiarlas con minuciosidad y tratar de solucionarlos por medio de hipótesis generales.

Las leyes psicológicas (que traten del comportamiento individual) se contrastarán con las leyes histórico-sociales (que se ocupan de los grupos de individuos, naciones, clases sociales, culturas, etc.). Aquéllas cabe compararlas a las leyes microscópicas (similares a las que estudian el comportamiento de las moléculas de un gas), y éstas, a las leyes macroscópicas (leyes de los gases, p. ej.). Se han formulado ya innumerables leyes microscópicas en las ciencias sociales; están apareciendo ahora las macroscópicas. Tienen el carácter de generalizaciones estadísticas, cabiendo considerar, por ej., como leyes razonablemente asentadas ya, y posibles de una verificación empírica, los enunciados como:

1. La organización tribal precede al comienzo del Estado (lo confirman: la antigua Grecia, la antigua China, los estados germánicos de la edad media).
2. El arte individual está precedido por el arte popular anónimo (arte individual en la Grecia del siglo VI y del siglo V a.C., el Renacimiento).
3. La admiración "imparcial" hacia los grandes personajes con ideas fuera de lo corriente está precedida por la admiración y culto "parcial" de personas cuyas ideas estén más "próximas" al "sentimiento" de un pueblo en una época dada.

Estos ejemplos ilustran la forma a la que tenderían las leyes históricas y sociales, y el tipo de evidencias favorables que las podría justificar. Como la experimentación es aquí problemática, la manera de llegar a tales leyes es el estudio comparativo de países y culturas. La predicción es la prueba de la validez de las leyes. En los casos en cuestión, la predicción tiene un carácter especial; consiste en averiguar si una regularidad histórica (obtenida al comparar diversas culturas) se confirma en otras (preferiblemente "independientes", en el sentido de que no hayan sufrido la influencia de las culturas anteriormente examinadas). Pueden buscarse generalizaciones, teniendo éstas, en general, y como ya se subrayó, un carácter estadístico. Lo que importa destacar es que las generalizaciones (las teorías, en último término) son indispensables.

Texto N° 2

FEYERABEND, PAUL (1985): "Tesis a favor del Anarquismo", en *¿Por qué no Platón?* Madrid: Tecnos. Pp. 9-16

El anarquismo epistemológico se diferencia tanto del escepticismo como del anarquismo político (o confesional). Mientras que el esceptico o bien considera que todas las opiniones son igualmente buenas o igualmente malas, o bien se abstiene de hacer un juicio de este tipo, el anarquismo epistemológico no tiene inconveniente alguno en pronunciarse a favor de las tesis más banales o insolentes. Mientras que al anarquista político le gustaría acabar con una determinada forma de vida, el anarquista epistemológico puede, incluso, llegar a defenderla, ya que nunca permanece eternamente ni a favor ni en contra de ninguna institución ni de ninguna ideología.

Lo mismo que el dadaísta (al que se parece en muchos aspectos) el anarquista no sólo “no tiene ningún programa, sino que está en contra de todos los programas”, aunque eventualmente puede llegar a convertirse en un acérrimo defensor ora del statu quo, ora de sus detractores. “Para ser un auténtico dadaísta hay que ser a la vez un antidadaísta”. Sus objetivos pueden permanecer invariables o bien cambiar, sea por efecto de una argumentación, sea por aburrimiento o simplemente porque quiere impresionar. Con una determinada meta a la vista, el anarquista puede intentar conseguirla él solo o con ayuda de grupos organizados; en este empeño puede apelar a la razón o a la emoción, puede decidirse por el uso o no de la violencia. Su pasatiempo favorito consiste en confundir a los racionalistas inventando los argumentados más imponentes para las doctrinas más disparatadas. No hay opinión alguna, por “absurda” o “inmoral” que parezca, que el anarquista no tome en consideración y no tenga en cuenta a la hora de actuar, ni ningún método que considere imprescindible. Lo único que el anarquista rechaza de lleno son las normas generales, las leyes universales, las concepciones absolutas acerca, por ejemplo, de la “Verdad”, la “Justicia”, la “Integridad” y las conductas que estas actitudes conllevan, aunque no niega que a menudo es una buena táctica el comportarse como si hubiera tales leyes (tales normas, tales concepciones) y uno creyera en ellas. Quizá reproche al anarquista confesional su rechazo de la ciencia, del sentido común y del mundo material que ambos intentan comprender- quizá incluso supere a cualquier premio Nobel en su defensa sin reservas de la ciencia pura. Detrás de todos estos desafueros se esconde la convicción de que el hombre dejará de ser esclavo y alcanzará al fin una dignidad que sea algo o más que un ejercicio de prudente conformismo, cuando sea capaz de abandonar sus convicciones más fundamentales, incluso aquellas que presuntamente hacen de él un hombre. Hans Richter escribe:

El reconocimiento de que razón y antirrazón, sentido y sin sentido, determinación y azar, conciencia e inconsciencia [y yo añadiría humanismo y antihumanismo] se pertenecen mutuamente como elementos necesarios del Todo, éste era el mensaje primordial de Dadá.

El anarquista epistemológico podría perfectamente suscribir lo anterior, aunque él nunca llegaría a construir una frase tan complicada.

2. LA INVESTIGACIÓN COMO ACCIÓN SEMIÓTICA TEXTUAL

INFORMACIÓN BÁSICA

La lectura que se ofrece a continuación (tomada de Padrón, 1992) pretende sentar las bases para la construcción de un modelo de variabilidad de las investigaciones educativas. A pesar de orientarse específicamente al ámbito de la Educación, su aplicación puede también extenderse a la esfera de la investigación social en general. Por *modelo de variabilidad* se entiende allí un constructo a partir del cual puedan explicarse las diferencias y semejanzas que se constatan empíricamente entre unos y otros trabajos investigativos. En otro sentido, esta transcripción permite analizar el proceso de investigación en los términos, sucesivamente, de unas teorías de la acción, de la semiótica y del texto. Como podrá notarse, hay allí exposiciones teóricas (subtíuladas “definiciones instrumentales”) que aquí fueron ya expuestas en módulos anteriores. A pesar de las posibles repeticiones, transcribimos completamente la lectura con el objeto de ofrecer cierto refuerzo informativo y, sobre todo, para evitar que la lectura pierda coherencia.

DERIVACIONES PARA UN MODELO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El objetivo de esta sección es sentar las bases y derivaciones teóricas para la construcción de un modelo de las Investigaciones Educativas (IE), tal que a partir de él se expliquen las variaciones de ese proceso en el plano de los hechos. El sistema de trabajo consiste en suponer:

1. Que toda IE pertenece a la clase general de las ACCIONES
2. Que toda IE pertenece a la clase intermedia de las Acciones Semióticas
3. Que toda IE pertenece a la clase específica de las Acciones Semióticas TEXTUALES

Como se ve, 1 incluye a 2 y ésta a 3. La suposición 1 nos permite analizar una Teoría de la Acción y, por derivación, aplicarle a las IE los mismos tratamientos teóricos que recibe

una Acción cualquiera. Esto se hará en la primera parte de la sección. La suposición 2 nos permite analizar una Teoría Semi-ótica y aplicarle a las IE los mismos tratamientos que se le aplican a una semiosis cualquiera, lo cual se hará en la segunda parte. La suposición 3 nos permite estudiar una Teoría del Texto y aplicarle a las IE los mismos tratamientos que recibe cualquier texto. Esto se hará en la tercera parte.

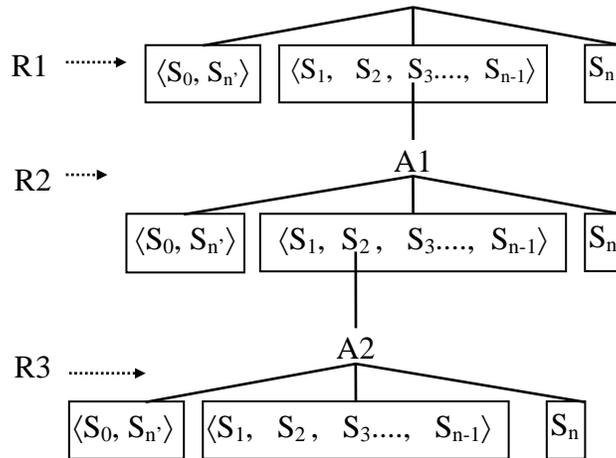
1. ENFOQUE TEÓRICO GENERAL: LA INVESTIGACIÓN COMO ACCIÓN
1.1. Definiciones instrumentales

En general, los conceptos instrumentales que son útiles para este desarrollo están asociados de uno u otro modo a autores como Austin (1962, 1976), Bar-Hillel (1971), Davidson (1976), Levinson (1981), Rescher (1967), Searle (1969), Wright (1968), etc. El primer concepto elemental es que toda 'ACCIÓN' puede resumirse como una relación entre una SITUACIÓN INICIAL DADA (S_0), una SITUACIÓN FINAL DESEADA (S_n) y UNA SITUACIÓN FINAL OBTENIDA (S_n), unidas mediante una secuencia de SITUACIONES INTERMEDIAS (S_1, S_2, \dots, S_{n-1}). Una Acción 'A', se define entonces como:

$$A = \langle (S_0, S_n), (S_1, S_2, \dots, S_{n-1}), S_n \rangle$$

Dentro de este esquema, S_0 se concibe como un estado de cosas deficitario (necesidades de acción), S_n' como un sustituto ideal de ese estado de cosas (objetivos de acción), la secuencia intermedia (S_1, S_2, \dots, S_{n-1}) como los pasos intermedios estratégicos para sustituir efectivamente a S_0 por S_n' (ejecuciones) y, finalmente, S_n se concibe como el producto real de todo el proceso secuencial (resultados de acción). Los estados intermedios S_1, \dots, S_{n-1} son "recursivos", en el sentido de que cada uno de ellos puede reescribirse como un esquema de acción idéntico al de arriba, pero subordinado a un esquema más incluyente o general, tal como ocurre con los sistemas de objetivos en un diseño de instrucción o con los sistemas operativos de un proceso industrial, etc.; esa recursividad equivale a un sistema definido por dos reglas de aplicación abierta: según $R1$, el símbolo A se reescribe como $\langle (S_0, S_n'), (S_1, \dots, S_{n-1}), S_n \rangle$; según $R2$, toda S_i (tal que $0 < i < n$) puede reescribirse como A (ver el diagrama que sigue).

A



Recursividad de la Acción

Por lo demás, como conjunto de elementos globales que circunscriben a S_0 (i.e., como conjunto de proposiciones antecedentes que condicionan la descripción de S_0 en relación con S_n' y S_n), está el CONTEXTO INICIAL o C_0 que se refiere al ámbito, contexto o marco amplio de la acción y donde se ubican cosas como las siguientes: unas coordenadas socio-espacio-temporales, unos PARTICIPANTES (actores o “actantes”, desglosables en sujetos de acción y destinatarios de acción) y un MARCO o CONJUNTO PRESUPOSICIONAL (desglosable en elementos de orden cognoscitivo e informativo -descripciones y explicaciones acerca de hechos objetivos- y elementos de orden filosófico -valores, creencias, etc.-).

Este “marco” describe, en general, los aspectos relacionados con el concepto lingüístico corriente de “presuposición” (referidos a la acción por Van Dijk, 1978, bajo el término “conjunto epistémico”) en función del cual se evalúa el estado inicial frente a otras opciones “preferibles” que condicionan la formulación de los S_n' u objetivos de acción. Además, como conjunto de datos que circunscriben a la Situación final obtenida (S_n), está el CONTEXTO FINAL (C) que ubica los mismos elementos del contexto inicial (C_0) modificados en virtud de las situaciones intermedias (S_1, S_2, \dots, S_{n-1}). Se sobrentiende que cada estado de la secuencia se inscribe en algún segmento de una trayectoria de tiempo que va desde t_0 hasta t_n , trayectoria que pertenece a los datos del CONTEXTO (tanto C_0 como C_n).

Las situaciones iniciales y finales se pueden describir mediante conjuntos de proposiciones unidas por conjunción o disyunción (cálculos de predicado y de enunciados), a veces sujetas a “*funtores*” o expresiones que las diferencian según puntos de tiempo, modalidades, etc. (“*lógicas especiales*”). Igual pueden describirse las situaciones intermedias; sólo que con frecuencia adquieren el rol de sistemas normativos, tal como podrían aparecer en flujogramas y demás diagramas de decisión.

Pero ninguna acción aparece separada de otras, aún cuando cada una de ellas pueda ser aislada y analizada en sí misma, tal como, teóricamente, se propone arriba. Más bien, toda acción debe ser concebida dentro de una RED ACCIONAL o RED PRAGMÁTICA. Ya se vio, al mencionar la recursividad de la acción con respecto a sus situaciones intermedias, que existen redes de acciones que se organizan en estratos jerárquicos de inclusividad (lo que en un estrato inferior se describe como acción, puede, a su vez, describirse como situación intermedia en un estrato superior). Pero, al margen de eso, sucede que una acción puede complementar o contrariar a otra, puede ser su condición o consecuencia, puede ser su antecedente temporal o su adyacente espacial, etc., de modo que, de acuerdo a diferentes criterios relacionales (los cuales, a su vez, pueden suprarrelacionarse entre sí), la acción se explica en términos de redes accionales. Dado que tales redes pueden obtenerse también como resultados de descripción o análisis (o sea, puede hablarse de redes accionales lógicas), es bueno aclarar que -en cuanto objeto empírico- son sólo las redes pragmáticas las que conciernen de modo específico a esta teoría de la acción. En otras palabras, las redes accionales son propiamente tales, en sentido teórico, por el hecho de que toda acción está asociada a un CONTEXTO, es decir, a un ámbito situacional (‘socio-espacio-temporal’) que vincula entre sí a unas personas sobre la base de sus particulares mecanismos de “*intencionalidad*” (en el sentido precisado por Putnam, 1990:21-22; concretamente, en cuanto relación entre “*estados de la mente*” y “*estados de cosas*”), los mismos que sistemáticamente generan marcos o conjuntos presuposicionales. Aunque la *delimitación* de un contexto es producto exclusivo (y obligante) de una descripción o análisis (producto ‘lógico’), es en atención a los correlatos empíricos aislables por tal delimitación en que se conciben las redes accionales (por ejemplo, las guerras de Aníbal y de Bolívar podrían, bajo ciertos criterios, estar estrechamente conectadas en una misma red accional lógica, pero no en una misma red asociada a un mismo contexto, que es lo propio de la

teoría). Entonces, una red accional pragmática es un sistema de acciones conectadas entre sí en función de los datos de un contexto. Evidentemente, el tamaño y complejidad de la red depende del nivel en el cual tenga lugar la delimitación del contexto asociado (delimitación de la cual, por cierto, no queda excluida la lógica cotidiana o 'popular' en cuanto puntos de vista de los actores o delimitaciones de 'uso'). Si se toma en cuenta que, sucesivamente, los contextos menores se van encadenando entre sí hasta formar contextos mayores, marcados por los límites histórico-culturales de una sociedad nacional, continental y hasta mundial, cruzados con límites de interés e intencionalidad (economía, religión, educación..., por una parte; técnica, tecnología..., por otra parte, etc.), entonces quedarán claros los rasgos de complejidad, relatividad y movilidad que caracterizan a las redes accionales. Quedará también clara la importancia del concepto teórico de RED ACCIONAL (o también RED PRAGMÁTICA, para ciertos efectos de precisión) en lo referente a los alcances explicativos de la teoría y a sus aplicaciones concretas para el caso de la IE.

Ya que el contexto resulta determinante y condicionante para la acción (no sólo en cuanto eje de redes accionales, sino también en cuanto ámbito de 'intencionalidad' o núcleo de marcos o conjuntos presuposicionales y, sobre todo, en cuanto espacio situacional de los participantes), las diversas maneras en que sea posible concebir dicho contexto promueven también diversos ángulos explicativos de la acción. En particular, las ideas de contexto "*privado*" vs "*público*" (i.e., la dimensión social del contexto) conducen, entre otras, a ciertas propiedades de la acción definidas por los polos INDIVIDUAL-COLECTIVA, PERSONALIZADA-SOCIALIZADA y DEFINIDA-INDEFINIDA. La diferencia entre la acción más individual y la más colectiva está en la cantidad (*cardinalidad* del conjunto) de personas a las cuales, en el plano empírico, resulten específica y exhaustivamente atribuibles los componentes de una determinada acción, a partir de una misma S_0 (una acción es más colectiva o menos individual que otra en la medida en que haya más participantes - adscritos a una misma situación inicial- vinculados a más componentes de la estructura de la acción). La diferencia entre la acción más personalizada y la más socializada está en la medida en que los participantes se expresen en cuanto personas, a través de la acción, o en cambio reproduzcan algún aspecto característico de la sociedad en que viven (una acción es más socializada cuando a través de ella se reproduce la cultura y vida social; y es más personalizada cuando, al margen de su

identificación sociocultural, lo que se expresa es la personalidad del sujeto o de los participantes). Finalmente, la diferencia entre la acción más definida y la más indefinida está en el grado de “*algoritmización*” con que es posible describir o repetir la variante estructural de una acción, es decir, en la medida de seguridad con que las situaciones intermedias conduzcan a una misma relación particular entre S_n' y S_n (la distinción conceptual “*definido/indefinido*”, expresada en el término “*bien-definido*”, es usual en la teoría computacional tradicional; sin embargo, en el resto de la exposición se preferirá seguir con el término ya usado en las descripciones empíricas iniciales: “*sistemático/no sistemático*”, por lo cual se presentará con frecuencia la expresión “*acción SISTEMÁTICA socializada*”, para aludir a aquellas acciones cuyas secuencias operativas intermedias conforman una cierta rutina que tiende a garantizar hasta cierto punto unos mismos resultados y que, además, son de carácter público-colectivo).

En cuanto a las interdependencias entre los componentes S_i, \dots, S_j del esquema teórico formulado antes, sólo queda estipulado, en general, que los datos del duplo $\langle C_0, S_0 \rangle$ generan los datos de S_n' ; que ambos generan, a su vez, los datos de la secuencia S_1, S_2, \dots, S_{n-1} y que todos ellos, finalmente, generan los datos del duplo $\langle S_n, C_n \rangle$. Formalmente:

$$(((C_0, S_0) \rightarrow S_n') \rightarrow (S_1, S_2, \dots, S_{n-1})) \rightarrow (S_n, C_n)$$

Pero no se estipula, a este nivel teórico tan general (por pertenecer más al sector de la Filosofía y la Lógica que al de la Psicología y Sociología), cómo dependen los datos incluidos en C_0 entre sí y con respecto a S_0 . Podría suponerse, dentro del margen de permisibilidad propia de los estudios deductivos, que lo que está a la entrada de toda acción es, en unión interdependiente, un sistema de datos definidores del contexto exterior circundante junto a otro sistema de datos definidores del perfil de los participantes ubicados en dicho contexto. Luego, como producto de la conjunción de esos dos sistemas, los individuos orientan su atención hacia un cierto sector contextual concibiéndolo como deficitario o problemático, esto es, identificándolo como situación inicial de acción (S_0) y proyectándolo sobre una situación final deseada (S_n'); desde ese punto producen una selección de valores y creencias de orden filosófico, de la cual se sucede una aplicación de cuerpos cognoscitivos de información, pasando luego a formular una secuencia operativa adecuada a todos los datos precedentes. Es de suponer que toda esta secuencia se retroalimenta paso a paso, en el sentido de que, en cada subnivel de la dependencia secuencial, todo ele-

mento posterior promueve reajustes en su respectivo elemento anterior. Dado que, como se dijo al principio, las acciones no son aisladas sino que se conciben dentro de REDES PRAGMÁTICAS, esta secuencia de dependencias no es atribuible aisladamente a cada acción en particular sino a redes de acción que, por lo demás, van evolucionando con el paso del tiempo y con la movilización de los individuos entre contextos y redes contextuales diferentes. En el macronivel de esas redes pragmáticas es posible que los individuos vayan forjando sustratos más o menos permanentes que definan, de modo general, un perfil, una clase de contextos en la cual regularmente se mueven, una posición filosófica y una especialización cognoscitiva. Es posible que esos sustratos funcionen, en el micronivel de cada acción particular, como campos de selección de factores específicos aplicables a cada acción particular. Sin embargo, no es interés de este estudio el distinguir entre las llamadas “*pre-disposiciones de acción*” y las ejecuciones concretas, ya que esto parece interesar propiamente a las disciplinas psicológicas y sociológicas, mientras que aquí se ha elegido una base más bien lógica. Esto, que para ciertos efectos es sin duda una limitación, podría verse, prospectivamente hablando, como una posibilidad de desarrollo ulterior de este estudio mediante la integración de teorías psicosociológicas (respecto a esta posibilidad, véanse referencias generales en Roca i Balasch, 1989, Piaget, 1975, Parsons/Shils, 1961, etc.).

Las particularizaciones empíricas de todo lo expuesto hasta aquí podrían ejemplificarse en numerosos sectores y en diversas maneras, bien a modo de ilustración, bien a modo de comprobaciones teóricas. Por ejemplo, las nociones de éxito/fracaso de una acción pueden ser identificadas como una relación ‘mayor/igual/menor que’ entre la situación esperada y la situación obtenida. Algo por el estilo podría hacerse con otras nociones ordinarias tales como ‘interacción’, ‘competitividad’, ‘acción profesional’, ‘acción cotidiana’, ‘conflicto’, ‘alianza’, ‘aprendizaje’, etc. Pero, obviando estas aplicaciones generales, veamos cómo pueden interpretarse las variaciones de la IE mediante una aplicación específica de esta Teoría de la Acción.

2. Derivaciones

De una Teoría de la Acción se obtiene que, si la IE es una acción, entonces toda IE variará según las mismas condiciones teóricas en que varía una acción cualquiera:

(i) Hay una RED CONTEXTUAL o SITUACIONAL (ligada a situaciones y acciones pasadas, presentes y futuras)

donde se define un contexto de investigación, una situación inicial de dicha investigación, una intencionalidad específica, unos resultados efectivamente logrados y una incorporación o uso de dichos resultados en función de las necesidades-oportunidades de la red CONTEXTUAL-SITUACIONAL (es decir, una red que identifica la relación entre S_0 , S_n' y S_n). En esta red CONTEXTUAL O SITUACIONAL está implícito que toda IE es una acción que se origina a partir de un contexto en que ciertos individuos (investigadores), preocupados por ciertas demandas de conocimiento en determinadas esferas de la acción educativa, intentan proporcionar a otros individuos de ese mismo contexto (destinatarios) algunas respuestas u ofertas a dicha demanda (lo cual no significa que esas respuestas no sirvan también para los mismos productores en sus propios ámbitos de acción docente, como es el caso implícito en el concepto de "docente-investigador"). A su vez, este intento implica varias cosas, tales como el tipo de acción educativa en que ocurre esa necesidad de conocimiento (espacio de investigación), el tipo de incógnita o pregunta que traduce dicha necesidad (problema de investigación), el conjunto de hechos investigativos que histórica y teóricamente la preceden o circunscriben (antecedentes de investigación), las particulares coordinadas socioculturales supraindividuales del momento histórico (políticas educativas, tendencias sociológicas, esquemas axiológicos...), etc. Pasando a un plano individual, este intento de dar respuestas a ciertas demandas de conocimiento está condicionado también por determinados factores psicológicos estrictamente limitados a los investigadores o sujetos de la acción, tales como su competencia personal, su formación profesional y su estilo de pensamiento.

En lo que se acaba de decir está sobrentendida una distinción importante: hay, por una parte, ACCIONES de IE y, por otra, ACCIONES EDUCATIVAS, las cuales no deben confundirse. Estas últimas son abarcales e incluyen las primeras. Cada clase de ACCIÓN EDUCATIVA (o también 'práctica educativa', 'ejercicio educativo', etc.), una de las cuales es la ACCIÓN de IE, se define por una especificación de las SITUACIONES que típicamente la particularizan. Así, por ejemplo, la acción docente se define suficientemente por una típica y particular S_0 , una típica y particular S_n' y una típica y particular secuencia S_1, S_2, \dots, S_{n-1} . Lo que ocurre especialmente con la ACCIÓN de IE es que dentro de su red contextual-situacional siempre figura como objeto de acción alguna de las particulares estructuras S_i, \dots, S_j que definen típicamente una ACCION EDU-

CATIVA cualquiera. Más exactamente, tanto su S_0 como su S_n' contienen de algún modo una representación o reproducción completa de alguna estructura típica $[(S_0, S_n'), (S_1, S_2, \dots, S_{n-1}), S_n]$ comprendida en la superclase general a la que ella misma pertenece. Esto es así simplemente porque toda IE, como acción, consiste en esencia en investigar la práctica educativa, de la cual ella misma forma parte. Todo esto obliga a tomar en cuenta que hay contextos educativos generales y contextos educativos investigativos y que éstos tienen a aquéllos como objetos de acción. Refiriéndonos a la teoría general, esta distinción resulta explicada, en primer lugar, por el concepto de RED ACCIONAL o PRAGMÁTICA, previsto en las 'definiciones instrumentales', el cual alude a las relaciones sistemáticas entre diferentes niveles de generalidad e inclusividad de las acciones; y, en segundo lugar, por la relación entre los conceptos CONTEXTO INICIAL (C_0) y SITUACIÓN INICIAL (S_0), el primero de los cuales cubre los aspectos del ámbito de investigación, mientras que el otro cubre lo referido al ejercicio educativo donde se descubre una necesidad de conocimiento y se plantea una incógnita.

(ii) Hay una RED OPERATIVA, TECNOLÓGICA o PERFORMATIVA, condicionada por la red situacional anterior, donde se definen métodos, modalidades, tecnologías y esquemas de ejecución conectados a los resultados esperados dentro de la situación inicial de investigación y a los resultados efectivamente logrados (es decir, una red que identifica la relación S_1, S_2, \dots, S_{n-1}).

En esta red OPERATIVA (o tecnológica, performativa, metodológica, etc.) está implícito que toda IE, en cuanto acción (o sea, en cuanto transformación o cambio de S_0 a S_n en función de S_n'), se lleva a cabo a través de una serie de situaciones que median entre la situación inicial y la situación final (una ilustración diagramática muy elocuente al respecto está en las célebres redes PERT-CPM). En este sentido, la IE se concibe por referencia a una secuencia ordenada de operaciones orientadas al logro del objetivo de investigación: fases o momentos, procedimientos, técnicas, recursos e instrumentos. Así mismo, considerando que las secuencias de situaciones intermedias de la acción son recursivas, como se explicó arriba, se deduce que una IE cualquiera puede ser, en sí misma, apenas una de las situaciones intermedias de otra IE más global o, de otro modo, una IE cualquiera puede comprender entre sus operaciones específicas una situación intermedia que por sí sola constituya otra IE auxiliar o más particular. De hecho, ninguna

investigación puede concebirse como ejecución aislada que comienza y termina en sí misma o cuyos límites no sobrepasan los límites del sujeto investigador. Igual que toda acción, cualquier investigación debe concebirse por referencia a redes investigativas, tal como se demuestra en los conceptos empíricos de “líneas”, “programas” y “departamentos” de investigación.

También está implícito dentro de esta red operativa que las secuencias de situaciones intermedias de IE llegan a configurar ciertos patrones transindividuales que pueden entenderse como tecnologías en evolución, dependientes de la misma clase de factores que afectan a toda tecnología de acción: ejecuciones anteriores, modas, presiones socioculturales, cambios científico-industriales, posiciones filosóficas, exigencias político-económicas, etc. Algunos de estos patrones o tecnologías de investigación llegan a consolidarse y hacerse fuertes dentro de ciertos contextos, hasta que declinan ante el surgimiento de otros patrones⁵. Pero, al lado de esta configuración de patrones operativos transindividuales, hay que considerar también que ellos se aplican a casos particulares que se identifican por necesidades y posibilidades muy singulares, donde actúan factores tales como la creatividad, la oportunidad, las competencias, etc., cosas todas que imprimen flexibilidad y sellos personales al patrón operativo seleccionado y que, por tanto, llegan a conformar modalidades particulares de ejecución, es decir, secuencias operativas marcadas por rasgos individuales.

Si admitimos, de acuerdo a las definiciones instrumentales antes esbozadas, que todas estas implicaciones resultan válidas dentro de una Teoría de la Acción y si admitimos también que toda IE es una acción, deberemos entonces admitir que cualquier proceso de investigación, incluyendo la IE, explica sus variaciones en dependencia de estas mismas condiciones aquí reseñadas, las cuales pueden resumirse en dos categorí-

⁵ Esto podría recordar, a primera vista, la tesis kuhniana de los “paradigmas”, pero nótese que aquí se plantea una perspectiva diferente: los cambios entre patrones investigativos son, ante todo, cambios entre esquemas de ACCION y no simplemente cambios de “ciencia normal”; siendo la acción un concepto más general que el de ciencia, la cual es sólo un tipo particular de aquélla, no es la ciencia en sí misma lo que engloba los cambios paradigmáticos kuhnianos, sino la dialéctica de las ACCIONES humanas en general; quiere decir que dichos cambios ocurren del mismo modo y por las mismas razones que en el caso de toda ACCION sistemática socializada y no por tratarse de la ciencia o el conocimiento, como es el caso de los paradigmas kuhnianos

as: condiciones pragmáticas SUPRAINDIVIDUALES y condiciones pragmáticas INDIVIDUALES, las cuales resultan mutuamente interdependientes.

Dentro de las condiciones SUPRAINDIVIDUALES, tenemos contextos de acción (educativa, para nuestro caso), dentro de los cuales -y en atención a ciertos criterios organizacionales e institucionales de base axiológica- se van planteando situaciones iniciales particularmente identificables y jerarquizables en torno a aspectos que poseen la capacidad de aglutinar intereses individuales. De acuerdo a este ordenamiento de situaciones iniciales transindividuales (en el que se involucran intereses individuales), se van también ordenando espacios empíricos de acción educativa y, por tanto, situaciones investigativas ligadas tanto a contextos transindividuales como a intereses individuales sistemáticamente administrados o regulados.

También dentro de estas mismas condiciones supraindividuales, tenemos contextos de conocimientos (equivalentes a los "*paradigmas*" kuhnianos o a los "*programas*" lakatianos, etc.), los cuales pueden funcionar como tradiciones, redes, marcos y conjunto de resultados de investigación, todo lo cual, dado el carácter particular de la Educación, se conforma también por datos provenientes de la Psicología, Sociología, etc. y no sólo por datos provenientes estrictamente del ámbito de la Educación. Más bien, dado el altísimo grado de interdisciplinariedad y universalidad que la Ciencia exhibe en la actualidad, puede suponerse que este contexto de conocimiento (que está a la base de la acción investigativa educativa en calidad de constructo supraindividual) trasciende la esfera de la práctica educativa específica para situarse en el plano de la investigación universal y no sólo de la IE. Es decir, mientras la práctica cotidiana (que funciona como condición situacional transindividual, tal como se mencionó en el párrafo anterior) es algo específico de la IE, las redes contextuales de conocimiento, en cambio, tienden a funcionar como sustrato común o general a toda acción investigativa. De estos contextos de conocimiento surgen marcos teóricos, puntos de conexión entre una y otra investigación y también cuerpos operativos o metodológicos asociados. Pero, al igual que en el caso de las condiciones de la práctica cotidiana, vistas antes, surgen también intereses, áreas, preguntas y planes de investigación educativa. Hemos visto en los dos párrafos anteriores, y de acuerdo a una Teoría de la Acción, dos condiciones de tipo transindividual que determinan variaciones en la IE, tanto en el nivel SITUACIONAL (i) como en el

nivel OPERATIVO-tecnológico (ii). Veamos ahora tres condiciones de variación, esta vez de tipo INDIVIDUAL, también con influencia en esos dos mismos niveles.

Una primera condición de orden INDIVIDUAL es el rol, posición, imagen, perfil... y, en general, todos aquellos parámetros que definen una ubicación significativa del individuo dentro de lo que podría concebirse como escala de calidad de la interacción grupal. En esencia, se trata de una condición eminentemente sociocultural que resulta aplicable no sólo a quienes protagonizan acciones de IE, sino también a quienes son considerados consumidores, demandantes o destinatarios de los resultados de dichas acciones. En otras palabras, cualquier IE concreta difiere de las demás según el perfil de su ejecutor en relación con el perfil de los destinatarios, igual que como ocurre en toda ACCIÓN humana. Por ejemplo, jamás podrán ser idénticas una IE desarrollada por un importante investigador y orientada a un macroprograma de la UNESCO que una IE desarrollada por un estudiante y orientada por los requisitos de un grado académico. Esta condición incide tanto en el nivel SITUACIONAL como en el nivel OPERATIVO-tecnológico. O sea, no sólo determina áreas de interés, objetivos y preguntas de indagación en el campo educativo sino, además, esquemas metodológicos, rutas procedimentales y recursos instrumentales de IE.

Otra condición de orden INDIVIDUAL es el 'background', 'carta de antecedentes', curriculum o tipo de formación en la trayectoria académico-personal del investigador. Para una Teoría de la Acción, es obvio que el cuerpo experiencial previo del sujeto determina la impostación/evaluación de situaciones iniciales con respecto a situaciones deseadas, así como la selección de conocimientos anteriores y de esquemas operativos pertinentes. Así, también para el caso de la IE, entendida como 'acción', resulta altamente condicionante el tipo de formación académico-profesional del investigador, siempre en relación con el tipo de formación de sus destinatarios. En definitiva, esta condición individual tiende a influir tanto en el nivel situacional de la IE (i) como en su nivel operativo-tecnológico-metodológico (ii).

Una última condición es de orden estrictamente psicológico, que podría resumirse, según orientación *piagetiana*, en la expresión ESTILO DE PENSAMIENTO. Parece obvio, de acuerdo a las Definiciones Instrumentales de la primera parte de esta sección, que no hay acción humana racional que no esté supeditada a una especie de 'software' mental o co-cerebral de

sus protagonistas o ejecutores. Así, por ejemplo, un pensamiento 'intuitivo' influye en la conformación de una red accional basada en cosas como la fe, la introspección, las corazonadas, el presentimiento, la captación de las esencias, etc., mientras que un pensamiento 'sensorial' determina acciones basadas en evidencias, datos observables, mediciones, registro de regularidades, etc., y un pensamiento 'racional' controla acciones basadas en secuencias de razonamiento, suposiciones contrastadas, desarrollo de ideas, aplicación de conocimientos previos a hechos nuevos, etc. (recuérdese al respecto la divulgada distinción entre personas con predominio del "cerebro izquierdo" y personas con predominio del "cerebro derecho"). En definitiva, toda variación de 'Estilo de Pensamiento' tiende a influir en variaciones respectivas de IE, tanto en el nivel situacional (i), como en el nivel operativo-tecnológico-metodológico (ii). O sea, de esta condición psicológica surgen variaciones relativas al área de trabajo o situación inicial, a los objetivos/problemas, a los marcos contextuales de conocimiento y a los esquemas operativos de IE.

Si quisiéramos resumir los conceptos más significativos derivables de una Teoría de la Acción, tendríamos que ellos pueden ordenarse, en primer lugar, según un cruce de dos variables bivalentes: la variable referida al carácter de individualidad (individual vs transindividual) y la referida al nivel o plano de la acción (situacional-contextual vs operativo-tecnológico). A la luz de los cuatro puntos de cruce resultantes se derivan los siguientes constructos condicionantes de variabilidad de la IE, a cada uno de los cuales se les da ahora un término o denominación teórica muy provisional:

a) *Acción de IE*: concepto general asociado a un tipo particular de acción sistemática socializada, la Educación, tipo que se identifica por la función de detectar y clarificar incógnitas de conocimiento emanadas de la reproducción o repetición de dicha acción. Este concepto se deriva del concepto teórico más amplio de ACCIÓN.

b) *Contexto de acción de IE*: es el ámbito del ejercicio educativo cotidiano donde existe o se genera un educador-investigador que se enfrenta a incógnitas de conocimiento asociadas al propio o a cualquier otro ámbito de la práctica educativa cuyo éxito o eficiencia se considera más elevado en la medida en que se resuelvan dichas incógnitas. Dentro de este contexto se inscriben también, como destinatarios de la acción, los sujetos que demandan o a quienes concierne un resultado de investigación (en calidad de S_n). Se ubican también aquí los

marcos organizacionales e institucionales que regulan las acciones individuales. Dentro de la teoría general este concepto derivado corresponde a los conceptos básicos de CONTEXTO INICIAL (C_0 , asociado a S_0) y CONTEXTO FINAL (C_n , asociado a S_n).

c) *Acción educativa*: es el ámbito de ejercicio educativo que puede elegirse como espacio u objeto de investigación (o de *acción de IE*) por el hecho de revelar una necesidad de conocimiento y cuyo éxito o eficiencia se considera más elevado en la medida en que se satisfaga dicha necesidad. Se deriva de los conceptos básicos de SITUACIÓN INICIAL (S_0), en cuanto situación objeto de acción investigativa, y SITUACIÓN FINAL DESEADA (S_n'), en cuanto situación ideal concebida como resultado de investigación.

d) *Esquema de conocimiento*: es el conjunto sistemático de datos empíricos, metodológicos y teóricos previamente existente alrededor de la incógnita generada por los contextos de práctica educativa (incógnita de investigación). Se deriva, a partir de la teoría general, del concepto básico de subconjunto COGNOSCITIVO incluido en el CONJUNTO EPISTEMICO.

e) *Esquema filosófico*: es el conjunto sistemático de datos axiológicos y epistemológicos diversos según los cuales se concibe tanto una acción educativa determinada como una cierta acción investigativa. Se deriva del concepto inicial de subconjunto FILOSÓFICO incluido también en el CONJUNTO EPISTEMICO.

f) *Perfil psicosocial*: es el conjunto sistemático de rasgos de orden social y psicológico que identifican al sujeto de la acción investigativa por relación con un nivel académico-profesional (rol, imagen pública, grado de competencia) y un estilo de pensamiento. Se deriva del concepto inicial de PARTICIPANTE, ACTOR o ACTANTE.

En segundo lugar, estos conceptos derivables de una Teoría de la Acción pueden ordenarse de acuerdo a dos clases de relaciones de dependencia: la que mantienen entre sí y la que mantienen con respecto a la estructura general de la acción investigativa. Tales relaciones de dependencia deben entenderse por referencia a las condiciones de variabilidad de la IE, lo cual concierne al modelo buscado según los objetivos de este estudio. Este segundo ordenamiento es mucho más aproximado a dicho modelo, como se verá en seguida, ya que el anterior no hace más que sintetizar la exposición de las páginas precedentes, en las cuales sólo se intentó explicitar las derivaciones y asociaciones más significativas a partir de la Teoría de la Ac-

ción. Hasta ese punto, mientras tanto, se ha revelado una explicación general de la IE vista como ACCIÓN sistemática socializada y han quedado claras las conexiones entre las "definiciones instrumentales" iniciales y los conceptos sintetizados en los términos a), b), c) y d) del párrafo anterior.

Al hablar de relaciones de dependencia orientadas a definir las condiciones de variabilidad de la IE, por fuerza hay que tener presente, ampliamente identificada, una estructura general de dicha IE, que ofrezca una visión de los factores variantes o de los aspectos sometidos a variabilidad. Remitiéndonos a las descripciones empíricas expuestas en capítulos anteriores, tendremos presente una estructura de la IE compuesta por tres áreas o núcleos mayores:

(E) *AREA EMPÍRICA*: sistema de hechos observables enmarcados en algún ámbito de la práctica educativa cotidiana, en relación con el cual se plantea una necesidad de conocimiento y se formulan unos planteamientos iniciales de investigación (problema, objetivos, etc.).

(M) *AREA METODOLÓGICA*: sistema de operaciones conceptuales y materiales encaminado a satisfacer el objetivo de investigación y, en general, sus planteamientos iniciales, muy a menudo bajo la orientación de esquemas privilegiados por los campos de acción socio-humanísticos (Psicología y Sociología, básicamente).

(T) *AREA TEÓRICA*: sistema de conocimientos abstractos y universales que pueden ser de dos tipos: uno, conocimientos previamente existentes y socialmente reconocidos que funcionan como punto de anclaje de la investigación; otro, conocimientos nuevos, generados como resultado de la misma investigación, que funcionan como representación explicativa del sistema de hechos considerados en el área empírica.

Con esta estructura de la IE tenemos tres grandes factores de variabilidad: toda IE varía en el tipo de E seleccionada o delimitada, en el esquema de M utilizado o ejecutado y en el tipo de T escogido como anclaje u obtenido como resultado. Dado que estos tres factores globales diferencian entre sí unas IE de otras, se trata entonces de definir las condiciones que explican tales diferencias (en términos típicos de la corriente positivista, éstas serían las "variables dependientes" del estudio). A este punto de la exposición, esta estructura ha podido ser enfocada como una acción, de tal modo que E y T corresponden a la relación $S_0-S_n-S_n'$, es decir a la red contextual-situacional, mientras que M corresponde a la relación S_1, S_2, \dots, S_{n-1} , es decir, a la red operativo-tecnológica. También se deter-

minaron seis conceptos concernientes a las condiciones que afectan a esta estructura. Vamos a ver ahora, siempre por conexión con la Teoría de la Acción, cómo se ordena todo este cuadro de condiciones de variabilidad y de factores variantes en función de relaciones jerárquicas de dependencia.

El primer concepto (a. ACCIÓN DE IE) es una particularización del concepto de ACCIÓN, de la teoría general, el que engloba todos los demás conceptos subsiguientes. El segundo concepto (b. CONTEXTO DE ACCIÓN DE IE) subsume los datos más generales acerca de las coordenadas socio-espacio-temporales en que se ubican los actores (tanto el educador-investigador como sus destinatarios): tiempo, ambiente y circunstancias tales como presiones, modas, políticas, etc. El concepto f (PERFIL PSICOSOCIAL) cubre dos clases de datos que definen al educador-investigador como sujeto de acción: una clase de datos de orden sociológico (rol, imagen pública, etc.) y otra clase de datos de orden psicológico (nivel de competencias y estilo de pensamiento, básicamente). Estos dos conceptos b y f, en mutua interrelación, marcan las condiciones de inicio o entrada con respecto al esquema de variabilidad de la IE. Es esta conjunción b-f lo que tiende a generar, en primer lugar, la delimitación de una ACCIÓN EDUCATIVA (concepto c) concebida como deficitaria, problemática o mejorable en virtud de una incógnita de conocimiento allí detectada y, en segundo lugar, la formulación de unos objetivos de acción de IE. Esta subsecuencia $(b, f) \rightarrow c$ tiende luego a generar un ESQUEMA FILOSÓFICO (concepto e) que, en conjunción con dicha subsecuencia, tiende a generar un ESQUEMA DE CONOCIMIENTO (concepto d). Tenemos entonces, simbólicamente, que

$$a \rightarrow (((b, f) \rightarrow c) \rightarrow e) \rightarrow d$$

Es esta última secuencia completa la que, según la teoría general, determina una formulación específica de las secuencias operativo-tecnológicas $(S_1, S_2, \dots, S_{n-1})$ constituyentes de la IE en cada ejecución particular. Teóricamente hablando, es a partir de todo esto, formulable en una expresión como:

$$a \rightarrow (((((b, f) \rightarrow c) \rightarrow e) \rightarrow d) \rightarrow (S_1, S_2, \dots, S_{n-1})),$$

de donde se pueden predecir los resultados (S_n, C_0) de una IE cualquiera, de tal modo que, en síntesis:

$$a \rightarrow (((((((b, f) \rightarrow c) \rightarrow e) \rightarrow d) \rightarrow (S_1, S_2, \dots, S_{n-1})) \rightarrow (S_n, C_0))$$

Hasta aquí las relaciones de interdependencia que ligan en una sola estructura teórica los factores condicionantes de variabilidad de la IE. Anexándolos ahora a los factores variables más generales de dicha IE, tenemos lo siguiente:

-(E) El *área empírica* de cualquier IE varía en dependencia del tipo de interrelación entre el *contexto de acción de ie* (concepto b) y el *perfil psicosocial* (concepto f), de tal manera que cada vez que sean distintos los valores del contexto de acción de ie y/o los valores del perfil psicosocial, serán también distintos los valores de esta *área empírica* (delimitación del espacio de investigación, formulación del problema, definición de objetivos...)

-(T) El *área teórica* de cualquier ie varía en dependencia inmediata del esquema de conocimiento (concepto d), el cual depende a su vez, como ya se dijo, de la subsecuencia $((b, f) \rightarrow c) \rightarrow e$.

-(M) *El área metodológica* de cualquier ie varía en dependencia inmediata de la interrelación entre el esquema filosófico, el esquema de conocimiento, el contexto de acción de ie y el perfil psicosocial, según el ordenamiento ya señalado antes.

Con todo lo anterior se tienen ya los primeros componentes que aproximan a un modelo de la variabilidad de la IE, vista en esta primera parte a la luz de una Teoría de la Acción. Para obtener una representación más aproximada y detallada, quedan por determinar varios aspectos, tales como la naturaleza de la transformación de S_0 en S_n , el tipo específico de operaciones que median entre ambos polos de situación, las relaciones entre los diferentes valores que asume cada componente del modelo, etc. Para clarificar estos aspectos y llegar a un modelo detallado, la Teoría de la Acción sola parece insuficiente. Se obtienen otros elementos mucho más detallados si se analiza la IE considerándola como una acción SEMIÓTICA y, posteriormente, considerándola como una acción semiótica TEXTUAL.

2. ENFOQUE TEÓRICO INTERMEDIO: LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO ACCIÓN SEMIÓTICA

2.1. Definiciones instrumentales

En general, una TEORÍA SEMIÓTICA abarca aquellos procesos, acciones y sistemas de acción caracterizados substancialmente por plantear una relación entre unos sujetos, unos objetos, una representación de dichos objetos en la mente de dichos sujetos y una expresión material comunicativa de dichas representaciones. Habiendo, por una parte, un "*mundo*" o sistema de objetos junto a un "*perceptor*" de dicho mundo o conjunto sistemático de individuos procesadores del mismo, habrá también, correspondientemente, una "*representación*

ideacional" o sistema conceptual que refleja aquel sistema de objetos y, además, una expresión "*sígnica*" o "*simbólica*", de carácter material, que vehiculiza o exterioriza cualquier representación ideacional del mundo o de los objetos circundantes. Si no existiera la posibilidad de estas expresiones "*sígnicas*" o "*simbólicas*", ningún sujeto podría compartir con otros sus experiencias o datos recabados frente al "*mundo*", de tal modo que la adaptación a éste tendría que repetirse desde el principio con cada uno de los sujetos, uno a la vez (cada sujeto tendría que descubrir el fuego, descubrir la rueda, etc.). Pero, al propio tiempo, sería imposible cualquier expresión "*sígnica*" o "*simbólica*" si antes no hubiera la capacidad mental de elaborar "*representaciones conceptuales*" o "*constructos*" alrededor de las cosas del mundo o de los sistemas de objetos. Finalmente, nada de esto ocurriría si no hubiera ese mundo o sistema de objetos y si tampoco hubiera unos sujetos obligados a reaccionar ante el mismo. Así, una SEMIOSIS es una relación entre un objeto o conjunto de objetos *O*, un sujeto o conjunto de sujetos *S* ubicados en un contexto socio-espacio-temporal *C*, una representación mental o conjunto representacional *O'*, relativo a *O*, y, finalmente, una expresión sígnico-simbólica *O''*, que es capaz de exteriorizar a *O'* ante cualquier otro miembro del conjunto *S*. Simbólicamente, se trata de algo así como

$$(((C, S), O) \rightarrow O') \rightarrow O''$$

O equivale al "*Referente*", constituido por apelación al mundo fáctico de los objetos reales. (*C, S*) se constituyen por referencia a una clase de relaciones o sistema *PRAGMÁTICO*. *O'* se constituye por referencia a una clase de relaciones o sistema *SEMÁNTICO*. *O''* se constituye por referencia a una clase de relaciones o sistema *SINTÁCTICO*. Así, una Teoría Semiótica se subdivide en esas tres esferas: la *PRAGMÁTICA*, la *SEMÁNTICA* y la *SINTAXIS*. La primera de ellas contempla el sistema de relaciones planteado entre los sujetos que intentan una reconstrucción mental de la realidad circundante sobre la base de los requerimientos o circunstancias de un contexto socio-espacio-temporal (lo cual ubica la Teoría Semiótica dentro de una Teoría de la Acción, al estilo peirciano) y sobre la base de las posibilidades de un cierto lenguaje o sistema sígnico-simbólico. La segunda de ellas, la *SEMÁNTICA*, contempla el sistema de relaciones entre referentes u objetos de la realidad y *representaciones mental-conceptuales* respectivas. La tercera, la *SINTAXIS*, contempla el sistema de relaciones de *lenguaje* en virtud del cual se hace posible exteriorizar o expresar unas representaciones mentales cualesquiera. En todas estas ideas

está implícita una distinción sumamente importante entre 'sistemas' y 'realizaciones', distinción que proviene de la diferencia entre 'redes de acción' y 'acciones particulares', vista en la teoría anterior. En efecto, cada objeto o *referente* sólo es concebible dentro de un conjunto sistemático de objetos (redes empíricas) y cada sujeto es concebible sólo dentro de una red contextual (redes pragmáticas); cada representación mental-conceptual es concebible sólo por relación a una red semántica (que resulta modificada, crecida o simplificada luego de cada semiosis particular), mientras que cada expresión sígnico-simbólica es concebible sólo con respecto a un sistema de lenguaje (sintaxis). En esto está implícita una diferencia teórica importante, como es la que se da entre *SEMIÓTICA* y *SEMIO-SIS* o entre *SISTEMAS SEMÍTICOS* y *PROCESOS SEMIOTICOS*, vale decir, entre redes accionales generales y ejecuciones singulares que adquieren sentido por relación a aquellas redes.

De lo expuesto hasta aquí surgen algunos conceptos clásicos de la Lógica, la Lingüística y la Epistemología. Entre otros, surge el concepto de "*DESIGNACION*", que alude a una relación entre expresiones sígnicas y referentes (relación $[O, O']$, es decir, 'cosas' y 'palabras'); luego, el concepto de "*REFERENCIA*", que alude a una relación entre representaciones mentales y referentes (relación $[O, O']$, o sea, 'cosas' y 'constructos'); luego, el concepto de "*SENTIDO*", que indica una relación entre expresiones sígnicas y representaciones mentales (relación $[O', O'']$, esto es, 'palabras' y 'constructos'), etc. (definiciones sistemáticas muy precisas de estos conceptos se hallan en Bunge, 1974, con especial alusión al caso investigativo en general). Pero, en particular, para los efectos de este estudio, lo que más interesa resaltar de una Teoría Semiótica es el aspecto *SEMANTICO*, es decir, el sistema relacional que explica el tránsito entre un *referente* u objeto O y una *representación* O' del mismo. Este sistema semiótico puede definirse como *MODELACION* y resulta importante por el hecho de que constituye la naturaleza esencial de la *acción de INVESTIGACIÓN*, la cual subsume toda acción de IE, como veremos en las derivaciones posteriores.

Dentro de esta orientación, lo que distingue una acción *SEMIÓTICA* de otras acciones es que la naturaleza de la relación $\langle S_0, S_n, S_n \rangle$ equivale estrictamente a la misma relación entre una realidad desconocida O , una representación O'_i obtenida o elaborada y una representación O'_j intersubjetivamente verdadera, acertada o adecuada a O . Simplificadamente, el esquema general de *acción* $\langle S_0, S_n \rangle$ se particulariza aquí en el

esquema más específico $\langle O, O' \rangle$. Expresado de otra manera: lo que en general consiste en una transformación de una situación inicial en otra final se concreta en este caso en una *modelación* de una realidad perceptible O en un esquema mental descriptivo-explicativo O' . Se trata, en suma, de la acción de *MODELAR* o *REPRESENTAR*, es decir, de proyectar realidades observables en esquemas mentales, ya sea de modo consciente e intencional como de modo inconsciente e inintencional. Dicho así, esta teoría general abarca una vasta cantidad de hechos reales, tal vez desde aquéllos que son atribuibles a los animales (como la asociación refleja de los célebres perros pavlovianos, en que la conexión 'comida-salivación' podría depender de una *modelación* característica) hasta aquéllos otros que son atribuibles a las grandes formulaciones de la ciencia (como la representación 'movimiento-energía'), pasando por las más elementales representaciones mentales que subyacen a las conductas humanas cotidianas. No interesa dilucidar aquí los límites de la clase general de hechos que corresponden a una teoría semiótica. Sólo interesa ubicar dentro de la misma, a manera de suposición básica, todos aquellos hechos que pertenecen a la acción de CONOCER, postulando que cada uno de esos hechos se explica a partir de una *semiosis* o proceso de *modelación*, según el esquema visto arriba (sin negar, naturalmente, otras explicaciones e interpretaciones que podrían ser, incluso, más detalladas y directas). En efecto, todo *conocimiento* remite a una proyección entre lo que podríamos llamar una *realidad objeto* (un cierto sector del mundo circundante al individuo cognoscente, arriba definido como " O ") y un esquema mental que funciona como retrato de dicha realidad (arriba definido como " O' ", una entidad psicológica que registra/describe/explica/interpreta aquella *realidad objeto*). Véanse al respecto las amenas comparaciones de Mosterín, 1987:147-149, entre "*objeto*", "*pintura*" y "*modelo*"). A este respecto, no existe *conocimiento* que no se fundamente en una proyección o correspondencia (i.e., *modelación* o *representación*) entre una entidad fáctica extraña al sujeto y una entidad mental propia del mismo. Por otra parte, se asume que ésta última no es aislada, sino que se inserta en toda una red de entidades mentales, la cual permanece siempre abierta y en constante proceso de reajuste, remitiendo así a un sistema de representaciones mentales puesto en correspondencia con toda una red de entidades fácticas circundantes. Quiere decir que, por encima de las correspondencias singulares entre entidades fácticas extrañas y entidades mentales propias (= entre O y O'), hay un sistema

dinámico de 'supracorrespondencias' (entre clases de *O* y clases de *O'*). Esto último sitúa toda *semiosis* -y, por tanto, todo *conocimiento*- dentro de una Teoría de la Acción, gracias al concepto de "*red accional*" o "*red pragmática*" (sistemas de "*situaciones iniciales*" vs sistemas de "*situaciones finales*"). Pero, además, la concepción de las *semiosis* como clase particular de *acciones* se infiere de su misma estructura, dado que entre *O* y *O'* media siempre una secuencia operativa determinada, también de carácter recursivo, lo cual está prescrito dentro de la estructura teórica general de toda acción $\langle S_1, S_2, \dots, S_{n-1} \rangle$. Por lo demás, el componente *PRAGMATICO* de la Teoría Semiótica deja fuera de dudas la adscripción de toda *semiosis* y de todo *conocimiento* a una teoría general de la acción, mientras que el componente *SEMANTICO* caracteriza o especifica sus rasgos particulares (*modelación*, *representación*) con respecto a todas las demás acciones que tienen otra naturaleza. En cuanto al componente *SINTACTICO*, hay que decir que toda *semiosis* y, por tanto, todo *conocimiento*, deben estar virtualmente asociados (o deben ser asociables) a una expresión simbólica que tenga la capacidad de hacerlos comunicables, compartibles intersubjetivamente y, en suma, exteriorizables. Esto supone, evidentemente, la existencia de "*sistemas de signos*" o "*códigos*" (lo cual será especialmente atendido en la próxima teoría), pero, más allá de eso, supone que ningún hecho es una *semiosis* y que ningún 'conocimiento' es tal mientras el mismo sea 'incomunicable', 'inexpresable' o substancialmente arraigado al individuo, esto es, mientras no sea exteriorizable a través de alguno de los sistemas de signos existentes o posibles. En consecuencia, completando este esquema teórico, los supuestos saberes, ideas o conocimientos a los que se aplican justificadamente ciertos adjetivos como 'intransmisibles', 'inexpresables', 'inefables', 'inenarrables', etc., no pueden considerarse *semiosis* ni *conocimientos*, al menos en el sentido aquí previsto.

Dentro de este razonamiento, y en congruencia con el concepto de *acción*, habrá *semiosis* de alcance *individual-asistemático* y, en otro extremo, *semiosis* de alcance *socializado-sistemático*, según una combinación entre su radio de interés (*individual* vs *socializado*) y el grado de definición de sus procesos operativos (*sistemático* vs *asistemático* o "*bien definido*" vs "*mal definido*"). Esto significa que las *acciones semióticas* se particularizan en dos tipos generales: aquél cuyo radio de interés tiende al ámbito individual y cuyos procesos operativos tienden a la irrepitibilidad y aquél cuyo radio de interés tiende al ámbito colectivo y cuyos procesos operativos tienden a una

rutina de ejecución. Correlativamente, se distinguen dos tipos de *semiosis* y de *conocimiento*: el llamado "*cotidiano*", "*vulgar*" o "*común*", por un lado, y el llamado "*científico*" o "*universal*", por otro.

2. Derivaciones

El conjunto de procesos intermedios entre el objeto O y su *modelo* o *representación* O' equivale a una secuencia $\langle S_1, S_2, \dots, S_{n-1} \rangle$, típica de toda acción. En el ordenamiento de esta secuencia intervienen factores de índole personal y circunstancial (= *semiosis* ordinaria, *conocimiento* cotidiano, etc.). Pero, en todo caso, cuando dicha secuencia sobrepasa al individuo y reproduce estándares socioculturales en torno a estructuras de acción "*bien definidas*" y de interés colectivo ("*sistemático-socializadas*"), entonces la *semiosis* llega a caracterizar los procesos de *PRODUCCION DE CONOCIMIENTO CIENTIFICO*, o sea, de *INVESTIGACION*.

Tenemos entonces que, dentro de una red accional (delimitable bajo el concepto de *contextos*), aparecen realidades, hechos o estructuras perceptivo-descriptibles singulares (delimitables bajo el concepto de *referencia empírica*) que ameritan o instan a un dominio cognoscitivo genérico-universal (delimitable bajo el concepto de *representaciones* o *modelos*) para cuyo logro se dispone de estándares de secuencia lógico-operativa socioculturalmente plausibles (delimitables bajo el concepto de *métodos*). Aparece así un cierto tipo de *acción semiótica* caracterizado por tres elementos sustanciales, analizables a dos niveles:

NIVEL 1: relación entre una entidad extraña E_i (objeto *Empírico*), un esquema mental propio T_i que corresponde o sobre el cual se proyecta E_i (objeto *Teórico*) y una secuencia operativa M_i que media entre E_i y su correlato T_i (proceso *Metodológico*). Esto puede expresarse como $\langle E_i, M_i, T_i \rangle$

NIVEL 2: relación entre la entidad extraña E_i y una cierta clase E a la cual ésta pertenece sistemáticamente (red *empírica*), más otra relación entre el esquema singular T_i y una cierta clase T de esquemas mentales a la que éste pertenece (red *teórica*), más otra relación entre la particular secuencia operativa M_i y una cierta clase M de secuencias operativas donde ésta se ubica (red *metodológica*). Ambos niveles junto a los diversos elementos relacionados pueden expresarse como $\langle (E_i, E), (M_i, M), (T_i, T) \rangle$

En sí mismo, este último esquema parece ser la clave de las diferencias entre *acciones semióticas* y acciones de otro tipo, vale decir, entre el *conocer* y el *actuar* en general (al margen de las estructuras de conocimiento implícitas en toda acción). Pero, a su vez, dentro de la vasta clase de las acciones semióticas así definidas, es posible discernir una cierta subclase en que cada uno de los vínculos $E_i - E$, $M_i - M$ y $T_i - T$ responde a estructuras supraindividuales bien definidas (=socializadas sistemáticas), más bien que a intereses particulares y a esquemas procesales inconventionales. Esta subclase, que podría identificarse como *Semiosis científica* o, más generalmente, como *Acción Semiótica Sistemático-Socializada*, corresponde al concepto empírico de "*Investigación*". Se caracteriza, entonces, en primer término, por el hecho de que su "*Situación inicial E_i* " coincide con una incógnita fáctica; además, por el hecho de que su "*Situación final T_i* " coincide con una representación mental que describe, explica o hace comprender a E_i ; y, finalmente, por el hecho de que entre E_i y T_i media una secuencia operativa M_i que hace posible la consecución de T_i a partir de E_i . Pero, en segundo término, se caracteriza por el hecho de que cada E_i pertenece a una gran clase E , cada T_i pertenece a una gran clase T y cada M_i pertenece a una gran clase M , de acuerdo al grado de socialización y sistematización de cada uno de esos tres elementos particulares. Todo esto es lo que, sintéticamente y de acuerdo a estas teorías generales, define a la *INVESTIGACION* o *PRODUCCION DE CONOCIMIENTOS* en general, tal como interesa para los objetivos de este estudio.

Ahora bien, según el componente *PRAGMATICO* de una Teoría Semiótica aplicada a la investigación en general, ocurre que toda relación entre un investigador (sujeto cognoscente S) y una realidad investigada (objeto cognoscible O) está marcada por un complejo socio-espacio-temporal de investigación (contexto C) según el cual queda planteado un cierto cuadro relacional entre la personalidad del investigador, el ambiente circundante, la clase de realidad-objeto a la cual se enfrenta, etc., de tal modo que, para este caso, dentro del ámbito de la acción EDUCATIVA surgen innumerables situaciones de búsqueda racional o de solución de incógnitas ante problemáticas, conflictos o necesidades de conocimiento. Es el caso de la IE, entendida, de acuerdo a esta teoría, como *SEMIOTICA* especial y como espacio de *SEMIOSIS* particulares. Así, la acción educativa en general produce campos problemáticos y, en torno a éstos, produce también cuadros relacionales entre sujetos in-

investigadores, realidades-objeto, áreas teóricas y conjuntos metodológicos, de todo lo cual se genera el concepto de IE en cuanto acción semiótica. Atendiendo al componente *SEMANTICO*, marcado indefectiblemente por el componente pragmático (de raíz educativa, en este caso), toda IE genera mapas representacionales que intentan describir/explicar/interpretar alguna situación educativa cognoscitivamente problemática (independientemente del grado de validez, certidumbre o verosimilitud de tales mapas), siempre por referencia a un sistema o red de hechos constatables vinculados entre sí y puestos en relación con un sistema o red de mapas representacionales previamente considerados. Atendiendo al componente *SINTACTICO*, marcado sucesivamente por los componentes *pragmático* y *semántico*, toda IE consiste en una secuencia de 'signos' (verbal, lógico-matemática, gráfico-diagramática...) que hace comunicables todos los datos relevantes de la investigación. Tomando en cuenta que el enfoque pragmático de la IE fue ya abordado mediante la Teoría de la Acción y que el enfoque sintáctico será abordado en la sección siguiente a través de la Teoría del Texto, las aplicaciones más detalladas a partir de una Teoría Semiótica quedan concretadas esencialmente a un enfoque SEMANTICO, es decir, a las relaciones entre un(os) objeto(s) O y una representación mental O' , relaciones que, en conjunto, hemos denominado *modelación*. Todo esto deberá considerar las caracterizaciones anteriores, expresadas en los esquemas $\langle E_i, M_i, T_i \rangle$ y $\langle (E_i, E), (M_i, M), (T_i, T) \rangle$, las cuales definen, en general, las acciones semióticas investigativas por referencia a un contexto transindividual.

Antes de analizar las condiciones de variabilidad IE desde el punto de vista semiótico, debemos comenzar por asociar el objeto O con un elemento o subconjunto de elementos E_i, E_j , incluidos en un universo E de estados de cosas conocido como "*Acción educativa*" (acción y objetos educativos, en el mismo sentido en que se usó en la sección precedente, a propósito de la Teoría de Acción). Este universo E es de naturaleza *ontológica* y equivale a todas las estructuras empíricas que conforman el terreno original de trabajo para toda IE. El hecho de que una investigación cualquiera tome como punto de partida un elemento adscrito a la 'acción educativa' es suficiente indicio para que la misma sea considerada una IE particular (evidentemente, habría que suponer otros universos empíricos, tales como el de la Física (E_f), el de la Biología (E_b), etc., al lado del de la Educación (que ya no sería E , sino E_e), pero no es necesario tocar ese nivel de generalidad). Desde una óptica global, aten-

diendo a límites contextuales socioculturales (o sea, a la relación $\langle C, O \rangle$), dentro de este universo E suponemos áreas consideradas resueltas y clarificadas (equilibrio) al lado de áreas consideradas difíciles y oscuras (desequilibrio), de tal modo que es esa dialéctica de equilibrio-desequilibrio la que promueve incógnitas de conocimiento y, por tanto, la que genera sectores E_i, \dots, E_j problemáticos que conforman puntos de partida de IE. Como se dijo ya en la sección precedente, y de acuerdo a una Teoría de Acción, lo que determina la selección, en un momento dado, de una E_i cualquiera es el duplo $\langle b, f \rangle$, o sea, la interrelación entre el "*Contexto de Acción Educativa*" (donde se ubica el investigador y, en general, los participantes de la acción) y el "*Perfil Psicosocial*" (rasgos socioculturales y epistémicos del investigador). E , por tanto, no sólo es un universo de estados de cosas o referentes reales, sino que además lo es en términos transindividuales (adscrito a un contexto global C). E_i, \dots, E_j , en cambio, opera más a nivel individual, ya que, entre otras razones, es allí donde arranca cualquier IE entendida como acción individual. Sobre todo, arranca desde allí el proceso de *MODELACION*, típico de toda *acción semiótica*, sometido a una función M que proyecta valores de E en valores de T , es decir, que permite asociar estados de cosas o referentes reales O con mapas representacionales O' . Pero, al mencionar esto, debemos pasar a considerar esa función M que, en términos de una Teoría de Acción, se definió como una secuencia de situaciones $\langle S_1, S_2, \dots, S_{n-1} \rangle$ y que ahora, bajo un enfoque semiótico, es necesario particularizar. Como ya se dijo, M constituye un sistema de esquemas operativos que, igual que los sistemas de signos, son patrimonio de una sociedad o de una unidad socio-cultural, siendo por tanto transindividuales. Es este carácter socio-contextual lo que le imprime validez relativa en términos de convención social y consenso. M_i, \dots, M_j , en cambio, en cuanto variaciones y realizaciones de M , pertenecen al plano individual, lo mismo que E_i, \dots, E_j , de modo que toda M_i se valida y legitima en M , en el plano contextual $\langle C, O \rangle$. Sin embargo, a pesar de su valor socio-contextual, M tiene una naturaleza epistemológica ligada a estructuras psicológicas, del mismo modo en que E , teniendo también un valor socio-contextual, es de naturaleza diferente (ontológica). En el marco de una Teoría Semiótica, se postulan aquí tres grandes esquemas operativos posibles dentro de M , para cualquier contexto sociocultural, denominados M_1 (*DEDUCCION*), M_2 (*INDUCCION*) y M_3 (*INTUICION*):

M_1 (*deducción*): el punto inicial de la secuencia operativa es una *modelación* general y universal, seguida de modelaciones cada vez menos generales hasta terminar con modelaciones específicas y singulares. La operación que une entre sí cada par de elementos de la cadena (bajo condición de que ambos no sean puntos iniciales ni elementos adscritos a subcadenas diferentes) es una "*derivación*" (\succ), basada en el hecho de que el segundo elemento de cada par está "*entrañado*" en el primero (ya que las modelaciones son sucesivamente decrecientes): $\langle a \succ b \succ c \dots \succ z \rangle$

M_2 (*inducción*): el punto inicial de la secuencia es un conjunto de modelaciones singulares y específicas, seguido por modelaciones cada vez menos específicas hasta terminar con modelaciones generales y universales. La operación que une entre sí los elementos de una misma cadena es la "*generalización*" (\oplus), basada en el hecho de que la frecuencia f de ocurrencia de una propiedad G en el objeto o evento x equivale a la probabilidad P de G_x , o sea: $P(G,x) = f$. En esto se fundan las cadenas sucesivamente crecientes del tipo $\langle a + b + c \dots + z \rangle$.

M_3 (*intuición*): es un esquema operativo de fases "*indefinidas*" (en el sentido explicado en 1.1, antes), caracterizado, además, por el hecho de que no existen modelaciones iniciales ni intermedias, sino sólo una modelación final. Entre el objeto O_i y su representación T_i no hay una secuencia de modelaciones intermedias, como ocurre en los casos M_1 y M_2 . Allí las fases operativas de la secuencia se definen como "*modelaciones*". En M_3 , en cambio, aunque hay también fases secuenciales, éstas no son modelaciones sino otro tipo de operaciones indefinidas ($^\circ$). El esquema de M_3 podría entonces simbolizarse como $\langle O_i \circ T_i \rangle$, con la ausencia de modelaciones iniciales a y modelaciones intermedias $b, c, d \dots, z-1$.

Es de suponer que estos tres tipos de métodos o esquemas metodológicos definen, respectivamente, tres tipos de IE, en cuanto acciones semióticas operativamente distintas. Además, no sólo condicionan cada una relaciones específicas entre O y O' (o entre E_i y T_i), sino que también inciden en todas las operaciones sectoriales del trabajo, tales como las descripciones, clasificaciones, definiciones, etc. y, especialmente, en el tipo de lenguaje investigativo (como se verá en la sección que sigue).

El último componente estructural de toda investigación, la representación mental T de los referentes E , tiene también, igual que los dos anteriores, dos dimensiones: una sociocultural

o transindividual, dependiente de los contextos C , y otra propiamente semiótica, analizable dentro de los límites del individuo. En una dimensión contextual, T es una red que va creciendo, por vía de acumulación, reajustes, integración y consolidación, bajo el propósito de lograr una explicación o interpretación unificada, potente y exhaustiva de la *acción educativa*, tal que ésta resulte efectiva. Sin duda, es en este sentido en que se habla de los ideales de una "TEORIA EDUCATIVA". En esta dimensión, T resulta interdisciplinaria con respecto a otras T no originalmente educativas y se asocia a las redes del llamado "conocimiento universal", al lado de todas las demás teorías. Más allá de una Teoría educativa, el "conocimiento universal" aspira a convertirse en herramienta fundamental para el desenvolvimiento del ser humano en el mundo. Entendida bajo esta dimensión es como se interpreta la famosa frase de Hanson ("*toda observación está cargada de teoría*"), en el sentido de que los "Esquemas de Conocimiento" (concepto " d ", explicado en la sección anterior) son previos a la selección de secuencias M y, por tanto, están a la base de toda acción semiótica particular, como es el caso de las IE. En otros términos, no hay IE que, el mismo tiempo que selecciona un sector empírico E_i cualquiera de trabajo, no lo haga también en función de una cierta red teórica T , previa a la acción semiótica de investigación: en realidad, la dinámica de relaciones de equilibrio-desequilibrio mencionadas arriba a propósito del universo empírico E se correlaciona fuertemente con otra dinámica de relaciones de equilibrio-desequilibrio ubicada en el universo de conocimientos T . En el plano individual, toda T_i , en cuanto producto sustancial de las acciones semióticas particulares, no pretende sino enclavarse dentro de la red T , la cual viene así a constituir el punto de anclaje (inicial y terminal) de toda investigación. Por lo demás, toda T_i , en el sentido de realizaciones particulares que obtienen como producto una representación mental de orden sistemático-socializado, es de naturaleza epistemológica y cognoscitiva y, como ya se dijo, viene a ser el extremo de una acción semiótica, siempre dentro del esquema $\langle E_i, M_i, T_i \rangle$, el cual, para ser más explícitos, puede reescribirse como $M_i(E_i) = T_i$, para indicar que, según toda modelación, las representaciones mentales (T_i) son el resultado de determinadas operaciones metodológicas (M_i) sobre un cierto sector (E_i) del mundo real. En relación con todo esto, se postulan aquí dos tipos particulares de representaciones obtenidas por semiosis, denominadas T_1 (REPRESENTACION UNIVERSAL) y T_2 (REPRESENTACION EXISTENCIAL):

T_1 (REPRESENTACION UNIVERSAL): el resultado de la modelación abarca a TODOS los elementos representantes del caso estudiado, con independencia de las contingencias de tiempo y lugar. Dado un objeto o evento fáctico singular a , marcado por coordenadas de tiempo-lugar y, tal vez, por un nombre propio, la representación T_1 respectiva no es sólo una representación de i , sino de la clase A de todos los objetos a pasados, presentes y futuros, de la cual a es apenas un integrante. En las T_1 no existen nombres propios ni deixis ("este", "ese", "ahora", "ayer"...), ni identificaciones singulares de fecha o geografía, a menos que sólo sea para ejemplificar o validar la representación obtenida. En tal sentido, puede decirse que toda T_1 rebasa o sobreabarca el área empírica E_i que opera como 'dominio' de la función de modelación. Uno de sus objetivos fundamentales es la explicación con capacidad *predictiva*.

T_2 (REPRESENTACION EXISTENCIAL): el resultado de la modelación se limita a los elementos del caso estudiado, bajo contingencias de lugar y tiempo. Dado un evento u objeto singular a (contingente o existencial), marcado por coordenadas de lugar y tiempo e identificado por nombre propio o por deixis ("este", "aquí", "ahora"...), la correspondiente T_2 es una representación de a (no de la clase A a la cual pertenece a), bajo sus mismas identificaciones deícticas y bajo sus mismas condiciones espacio-temporales de ocurrencia. Puede decirse que T_2 tiene la misma dimensión o abarque que el dominio empírico E_i de la modelación. Uno de sus objetivos fundamentales es la interpretación con capacidad *acumulativa*.

Con todo lo dicho hasta aquí, conviene ahora preguntarse cuáles son las diferencias semióticas entre toda área empírica E_i y toda área representacional T_i . En primer lugar, hay una diferencia funcional, como ya se dijo: E_i se asocia a un referente real sensorialmente perceptible u observable que opera como dominio de la función de modelación, mientras que T_i es un constructo cognoscitivo sin existencia objetiva que no es sensorialmente perceptible ni observable, sino sólo intelectualmente aprehensible (por mediación obligada de un lenguaje) y que opera como co-dominio o imagen de E_i en el campo de la función de modelación. Dentro de esta misma diferencia funcional está implícito que, mientras E_i expresa o revela entidades y propiedades observables, T_i en cambio expresa relaciones de condicionamiento o de ocurrencia condicional entre clases de entidades y eventos, las cuales no son directamente observables (más adelante, bajo el enfoque de la Teoría del Texto, al

ver cómo se traduce esa diferencia en el plano del lenguaje, quedará más clara la distinción en cuestión). Luego, en segundo lugar, E_i y T_i mantienen una diferencia semiótica de tipo estructural: en el tratamiento semiótico de E_i hay, cuando menos, dos sectores estructurales: uno en que la acción de modelación organiza u ordena las entidades y propiedades observables (delimitaciones, clasificaciones, definiciones...), de modo análogo a como podría hacerlo un fotógrafo, y otro en que la acción de modelación, al relacionar ese ordenamiento con el universo E y con las redes globales T previamente existentes, aísla o secciona algún aspecto no conocido o no interpretado (definición o formulación de desequilibrio cognoscitivo). Mientras el primero de esos dos sectores es común a todas las semiosis de registro (fotógrafos, cronistas, pintores...), el segundo en cambio es específico de los investigadores y está esencialmente marcado por una estructura que, a nivel sintáctico, es interrogativa (como se verá en la siguiente sección) y, a nivel semántico, contiene un elemento de valor desconocido junto a otros elementos de valores conocidos (tal como ocurre, por ejemplo, en las ecuaciones con incógnita). Además, en este segundo sector están implícitos unos objetivos de acción semiótica ("*objetivos de IE*") que además de definir el rumbo del trabajo y los resultados T_i que persigue, asocian la modelación al campo sociocultural de necesidades $\langle\langle C, O \rangle\rangle$. A diferencia de esto, la estructura de T_i puede contemplar tres sectores substancialmente distintos a los ya dichos: en un primer sector se *construye* un modelo T_i de E_i (fase *CONSTRUCTIVA*); en un segundo sector (simultáneo o posterior al primero), se *contrast*a o *valida* T_i , es decir, se intenta garantizar un cierto grado de certidumbre con respecto a los hechos perceptibles (fase *CONTRASTIVA*); y, en un tercer sector que no siempre tiene lugar pero que es constante en las investigaciones tecnológicas (en el sentido de Bunge, 1985), se *aplican* los resultados T_i a la formulación de reglas de acción (fase *APLICATIVA*). No siempre las IE particulares contemplan esos tres sectores o fases, pero es obvio que, en su dimensión contextual transindividual (es decir, a nivel de T), sí existen obligadamente. En efecto, toda T educativa, en sentido contextual $\langle C, O \rangle$, transita entre una fase *CONSTRUCTIVA* (en que se proponen representaciones adecuadas), una fase *CONTRASTIVA* (en que se validan o contrastan las representaciones obtenidas, bien sea por vía experimental, bien por vía del juicio intersubjetivo o bien por vía de consistencia lógica) y una fase *APLICATIVA* (en que se derivan sistemas de acción a partir de

conocimientos o representaciones cognitivas). Hay IE que por sí solas recorren esas tres fases, pero hay otras que, incorporándose al plano contextual $\langle E, T \rangle$ dentro de programas investigativos transindividuales y de acuerdo al estado de desarrollo de éstos, apuntan sólo a una o dos de esas fases (por tanto, puede haber IE que sólo sean *constructivas*, otras que sólo sean *contrastivas* y otras que sólo sean *aplicativas*, aparte de cualquier combinación posible).

Pasando ahora a las relaciones de que forman parte los elementos semióticos hasta aquí referidos, hay que precisar lo siguiente:

- La selección de una E_i determinada es producto, según ya se dijo, del *CONTEXTO DE ACCION* (concepto pragmático "b") en interrelación con el *PERFIL PSICOSOCIAL* individual (concepto pragmático "f"). El tipo de tratamiento que se le da a E_i depende del tipo de método (conceptos semióticos M_1 , M_2 o M_3).

- Los valores M_1 , M_2 y M_3 dependen de una interacción entre el *ESQUEMA FILOSOFICO* (concepto pragmático "e") y el *ESQUEMA OPERATIVO DE ACCION* (concepto pragmático $\langle S_1, \dots, S_{n-1} \rangle$) equivalente al concepto semiótico M .

- Los valores T_1 y T_2 dependen de una interrelación entre el *SISTEMA DE CONOCIMIENTOS* (concepto pragmático "d", equivalente al concepto semiótico T), el *ESQUEMA FILOSOFICO* ("e") y el *ESQUEMA OPERATIVO* (concepto M).

- Los valores *CONSTRUCCION*, *CONTRASTACION* y *APLICACION*, bien sea en cuanto fases operativas dependientes de M , bien sea en cuanto sectores estructurales internos de toda E_i , dependen, sobre todo, del estado de avance del *ESQUEMA DE CONOCIMIENTOS* ("d", equivalente a T).

En conclusión, estas derivaciones a partir de una Teoría Semiótica han permitido reinterpretar el cuadro relacional obtenido de la Teoría de la Acción y detallar las variaciones de los conceptos estructurales *AREA EMPIRICA E*, *AREA METODOLOGICA M* y *AREA TEORICA T*. Además, el concepto semiótico de *MODELACION* fija un soporte teórico importante para explicar la variabilidad de la IE.

3. ENFOQUE TEÓRICO ESPECÍFICO: LA INVESTIGACIÓN COMO TEXTO

1. Definiciones Instrumentales

Todo *TEXTO* puede definirse como el resultado de la transmisión de representaciones mentales por una vía física de percepción, mediante un lenguaje y a partir de ciertas condicio-

nes socio-espacio-temporales. Un *texto* se ubica específicamente dentro de los procesos *COMUNICACIONALES* (marcados por una *semiosis*) y, más en general, dentro de las *ACCIONES*. En las secciones precedentes vimos lo relativo a *acción* y a *semiosis*. Veamos ahora las implicaciones más específicas del concepto de *texto*, comenzando por los procesos *comunicacionales* en general. Muchos de los conceptos que siguen fueron ya manejados al revisar las teorías de la Acción y Semiótica. Por tanto, las referencias bibliográficas son, a ese respecto, las mismas. Otros datos provienen de la lingüística generativa (Chomsky, 1964), de la lingüística textual (Van Dijk, 1978) y de ciertas reformulaciones elaboradas para el área educativa (Padrón, 1989, 1990). Ahora, esos mismos conceptos se reinterpretan bajo el enfoque particular de la Comunicación y el Texto.

Los *PROCESOS DE COMUNICACION* se conciben como una clase particular de *ACCIONES* humanas y, más específicamente, de *INTERACCIONES*, lo cual supone la existencia de un conjunto de *PARTICIPANTES*, por un lado, y de cuatro clases de relaciones ordenadas que se establecen sobre los elementos de ese conjunto.

El primer tipo de relaciones vincula a los participantes a través de un *CONTEXTO*: comparten una serie de datos definidos por la *SITUACION SOCIAL* y *ESPACIO-TEMPORAL*, las *INTENCIONES* que pretenden lograr y el *MARCO* de presuposiciones, convenciones, creencias, valores, actitudes, etc., que fundamentan las intenciones y, en general, toda la interacción. Todos estos datos establecen sobre el conjunto de participantes relaciones *CONTEXTUALES* o de *CONTEXTO*. Una propiedad importante de las relaciones de esta clase es su simetría ($x R y \rightarrow y R x$), o sea, ellas no asignan, en principio, ninguna diferencia de papeles o funciones a ninguno de los participantes que se vinculen entre sí a través del contexto.

La segunda clase de relaciones que diferencia los procesos comunicacionales de otras interacciones está dada por un conjunto de *SIGNIFICADOS* que fluye entre los participantes: de unos a otros se transmiten determinados contenidos mentales representacionales que, a su vez, remiten a un 'mundo posible' o 'referente' (en el sentido de la Semántica Formal). Una propiedad importante de estas relaciones de *SIGNIFICADO* es, a diferencia de las anteriores, su asimetría ($x R y \rightarrow (y R x)$): cada participante tiene definido, en cada ocasión, un solo papel; o bien es *EMISOR* de la información o bien es *DESTINATARIO*, siendo imposible ambas cosas a la vez. En una

secuencia de ocasiones puede darse que estos papeles se intercambien sucesivamente -como en el caso de los diálogos- lo cual sugiere el concepto de "*turnos*" y de "*reglas de cooperación*" (Grice, 1975) entre los participantes. Todo esto nos devuelve hacia las anteriores relaciones de contexto, mostrándonos la estrecha vinculación entre las cuatro clases de relaciones de comunicación.

Excluyendo algún imaginable caso de comunicación telepática, ningún significado puede transmitirse por sus propios medios. Requiere de algún vehículo de transmisión que tenga, por lo menos, dos capacidades: una de índole semiótica, que haga posible aparear significados con elementos materiales perceptibles (señales, signos), y otra de índole físico-biológica que permita transportar estas señales a través de las condiciones del mundo natural y de unos a otros sistemas orgánicos humanos de emisión/recepción. Estas dos capacidades conducen al tercer y cuarto tipos de relaciones comunicacionales. Mediante el tercer tipo, los participantes se relacionan a través de un LENGUAJE, "*gramática*" o "*sistema de signos*" (llamado más propiamente "*lenguaje*", por los alcances teórico-metodológicos con respecto a la amplia gama de sistemas naturales y artificiales (Moreau, 1975)) que permite exteriorizar los significados. Informalmente hablando, una gramática consta de un sistema de signos distribuidos en clases paradigmáticas y de reglas de selección y combinación para formar grupos sintagmáticos o secuencias de signos. En términos más técnicos, una gramática es un sistema formal de Post (Chomsky, 1965) que consta de unos axiomas, un vocabulario auxiliar, un vocabulario terminal y unas reglas de reescritura (al modo de relaciones "*thueanas*") que permiten derivar cadenas terminales de lenguaje con carácter de teoremas del sistema. Estas gramáticas son de diversa índole, según la naturaleza de su vocabulario terminal (secuencias de palabras, de símbolos, de imágenes, etc.) o, más exactamente, son sistemas axiomáticos en función de los cuales se interpretan los lenguajes naturales o artificiales. Igual que en el caso de las relaciones de significado, éstas son también asimétricas, ya que al participante/remitente le competen las reglas de *PRODUCCION* gramatical, mientras que al participante/destinatario le corresponden las de *INTERPRETACION*. Esta propiedad es importante porque exige a cualquier teoría específica de la comunicación la elaboración de modelos para dos procesos diferenciados: producción e interpretación.

El cuarto y último tipo de relaciones de comunicación consiste en que los participantes comparten un mismo *MEDIO*

(físico, biológico, electrónico, electromecánico...) a través del cual envían y reciben las cadenas gramaticales terminales. Igual que *contexto*, *significado* y *lenguaje*, también *medio* es un concepto abstracto que no se refiere a entidades empíricas tomadas individualmente sino a CLASES de entidades, considerando sólo sus características y comportamientos de clase (un libro, por ejemplo, no es un medio ni dos libros son dos medios sino, en todo caso, n objetos pertenecientes a una misma clase llamada 'medio impreso'). Entre los principales medios está el denominado usualmente 'cara-a-cara' o presencial (típico de los lenguajes verbal-corporal y basado en los canales acústico/sonoro/visual), el medio gráfico (de los cuales el impreso es una importante variedad), el video-tape, la cinta de audio, etc. *Medio*, pues, es una clase de soporte físico para las cadenas gramaticales asociadas a una información (con el mismo sentido que en Austin, 1962, cuando habla de "*medio gráfico*" y "*medio fónico*" en relación con su concepto de "*inscripción del enunciado*"). Igual que las dos anteriores, estas relaciones de medios son también asimétricas, ya que quedan definidos dos papeles específicos entre los participantes: el remitente selecciona el medio más conveniente y aprovecha la virtualidad de éste para inscribir en él las cadenas de signos asociadas a un significado; el destinatario, a la inversa, lo reconoce y lo usa para interpretar el significado que viene inscrito en él a través de las cadenas de signos. Ambos son usuarios típicos del mismo medio, pero cada uno de una manera específica: el primero en cuanto emisor/productor de sentido; el segundo en cuanto destinatario/interprete, lo cual conduce a dos distintas competencias de uso del medio y a dos formas diferentes de condicionamiento social (la importancia de esta asimetría puede verse más clara si consideramos las competencias de uso y los condicionamientos de los medios de comunicación masiva).

Hasta aquí una exposición informal de los cuatro tipos de relaciones que caracterizan la interacción comunicacional en general. Veamos ahora algunas propiedades lógicas que se dan entre unos y otros tipos. En primer lugar, cuando la teoría establece que entre todos ellos se dan diferentes niveles de intersección y que, como producto, resultan subconjuntos de elementos pertenecientes simultáneamente a dos o más relaciones distintas, se está aludiendo a la estrechísima vinculación entre los cuatro aspectos teóricos y a la imposibilidad de explicar el proceso de comunicación sin disponer de conceptos y métodos integradores (se suele emplear la Lógica Difusa para explicar los solapamientos entre uno y otro tipo de relaciones). En se-

gundo lugar, al asignar el concepto formal de "*relaciones conversas*" a los tres últimos tipos de relaciones, se está considerando un aspecto teórico sumamente importante, que es el doble papel de emisión/destino (o producción/interpretación) que caracteriza los procesos comunicacionales, concepto que hace posible conectar la teoría general con visiones sociales amplias (modo de producción, ideología, medios de control...). En tercer lugar, las relaciones comunicacionales tienen un ORDEN, de acuerdo a la medida de implicación de una sobre otra. Comenzando por las dos últimas, es imposible que existan relaciones de *lenguaje* sin que, necesariamente ocurran relaciones de *medio* o, en otras palabras, los participantes no pueden compartir unas determinadas expresiones de lenguaje si no disponen de un vehículo efectivo para hacer llegar o recibir las cadenas de signos elaboradas a partir de una gramática. Por tanto, ambas relaciones están ordenadas en el sentido de que una relación de lenguaje implica una de medio (no al revés). Además, es imposible que tenga lugar una transmisión de significado sin que ocurran, forzosamente, unas relaciones complejas de lenguaje-medio. Finalmente, no puede darse el caso de que las relaciones comunicacionales de contexto se produzcan sin que ocurra necesariamente un complejo relacional de significados-lenguaje-medio, complejo que debe tener ciertas características, y no otras, de acuerdo a las especificaciones del contexto. Si sustituimos cada tipo de relación por su letra inicial y si utilizamos una flecha para indicar que la letra de la izquierda implica a la letra de la derecha, tendremos entonces el esquema siguiente:

$$(C \rightarrow (S \rightarrow (L \rightarrow M)))$$

La consecuencia más importante de este orden relacional es la siguiente: son las relaciones *CONTEXTUALES*, en última instancia, las que determinan todas las demás relaciones, hasta tal punto que, si se da una cierta variedad particular de relación contextual, se darán también, en estricta correspondencia, unas ciertas variedades especiales en la organización de *SIGNIFICADOS*, en las cadenas de *LENGUAJE* producidas y en el tipo y formas de uso del *MEDIO*. Con lo expuesto hasta ahora queda más o menos esbozado el marco *COMUNICACIONAL* amplio donde se inscribe una Teoría del Texto.

Un texto queda concebido como el producto material, concreto y perceptible de las cuatro relaciones ya explicadas. El texto se genera desde el mismo momento en que ocurre el complejo relacional gramática-medio, de manera que es este complejo el vehículo observacional de las cuatro relaciones.

Esto tiene dos consecuencias de interés: una es que por cada interacción comunicacional que tenga o haya tenido lugar en el mundo habrá necesariamente un texto propio y exclusivo (en cuanto entidad empírica individual) de dicha interacción; la otra es que, a pesar de que en términos particulares un texto sea sólo un conjunto de cadenas de signos inscritas en un soporte físico, en términos abstractos viene a ser bastante más que eso: es la reproducción de todas las relaciones comunicacionales antes expuestas. De allí que sea posible *ESTUDIAR UN PROCESO A PARTIR DEL TEXTO QUE GENERA Y, A LA INVERSA, PREDECIR UN TEXTO A PARTIR DE LAS RELACIONES QUE LO CONDICIONAN*. Este es, precisamente, uno de los campos de aplicación más importantes de la teoría, en especial cuando se trata de definir el mejor texto posible una vez conocidas las relaciones contextuales y de significado. Es también en este punto donde la teoría se conecta con desarrollos teóricos más especializados (modelos contextuales de producción y uso, modelos textuales según tipos de medio, etc., etc.) y, sobre todo, con posibilidades tecnológicas.

Dado, entonces, que un texto reproduce las cuatro relaciones de toda la interacción, es también analizable en términos de cada una de ellas. Así, el modelo general del texto consta de cuatro componentes mayores, equivalentes a cuatro términos que están relacionados con él (en el enfoque lógico de Peirce (1931-1958) todo signo mantiene una vinculación con tres términos, de donde se derivan la "*PRAGMATICA*", la "*SEMANTICA*" y la "*SINTAXIS*"; pero en el análisis clásico de las lenguas naturales se considera, además, la "*FONOLOGIA*" como cuarto término que explica los aspectos derivados del soporte físico de la lengua oral; por tanto, siendo consecuentes con la necesidad de un concepto teórico adecuado a todo soporte físico, trascendente al de 'fonología' en la lengua oral, en Padrón, 1989, se introdujo, como cuarto término más amplio, la *FISICA*, para explicar las realizaciones dependientes de cualquier medio de comunicación. Cada uno de estos cuatro componentes mayores, que veremos a continuación, puede considerarse, desde cierto punto de vista, como una clase de variables textuales, en el sentido de que sus diversos elementos adquieren diferentes valores según las variedades posibles de textos, adscritas a variedades de procesos comunicacionales y, en consecuencia, a variedades de contextos.

-*EL COMPONENTE PRAGMATICO*: como quedó dicho en las secciones precedentes, aquí se agrupan todos aquellos elementos textuales que reflejan las relaciones de CON-

TEXTO o, dicho de otra manera, que relacionan el texto con los datos del contexto (situación socio-espacio-temporal, intenciones y marco cognoscitivo). Tomando en cuenta que estos elementos son los que definen el proceso comunicacional como una subclase de las ACCIONES humanas, todos ellos pueden describirse en dos subconjuntos: "MACROACTOS" y "MICROACTOS" (Van Dijk, 1978). Los primeros son estructuras textuales globales que definen la función general de la acción comunicacional que se está llevando a cabo, tal como "*persuadir*" (la publicidad y la propaganda, por ejemplo), "*solicitar*" (gran parte de la comunicación organizacional, por ejemplo), "*instruir*" (la Educación, por ejemplo), etc. Estas estructuras globales pueden estar constituidas por múltiples recursos del texto, desde la forma y estilo de presentación hasta la naturaleza del tema tratado y la declaración explícita de los propósitos de la comunicación. Tales macroactos pueden concebirse y/o analizarse desde varias perspectivas y en diversos niveles de generalidad, ya que todo texto cumple funciones principales y funciones derivadas; por tal razón, los *macroactos* se entienden más bien como una estructura compleja de diferentes planos de inclusión en atención a un sistema de criterios. Los *microactos*, por su parte, situados en el plano más específico de esa estructura compleja, se refieren a ciertas funciones parciales o focales, localizadas en el texto gráfico a nivel de frase, párrafo o, en general, a nivel de secuencias menores. Casos típicos de *microactos* son, entre otros, "*ejemplificar*", "*demostrar*", "*orientar la atención*", "*impartir instrucciones*", etc. Nótese que un mismo elemento del texto (un subrayado, por ejemplo, o un efecto sonoro o una disolvencia) puede, inclusiva o exclusivamente, tener una función pragmática en atención a un microacto y/o una función semántica en atención a una información particular y/o una función sintáctica en atención a una operación de concatenación, como veremos después.

-EL COMPONENTE SEMANTICO: en este componente intervienen todas aquellas variables que relacionan el texto con los significados que se transmiten. En forma análoga al componente anterior, todas estas variables se conciben y analizan como una estructura compleja que parte de unos "MACROSIGNIFICADOS" y termina en unos "MICROSIGNIFICADOS" (Van Dijk, 1978). Las primeras constituyen los temas o tópicos más gruesos o generales del texto, mientras que las otras son los significados más detallados que se sitúan a nivel local, correspondiente a las secuencias menores (párrafo, escena, frase, imagen...). Una manera de representar los sig-

nificados del texto de acuerdo al complejo macro-microestructural equivale a un esquema de contenidos que muestre, por relaciones de inclusión sucesiva, todos los tópicos y subtópicos, desde los más generales hasta los más específicos. Existen, además, dos aparatos macrosignificativos dentro de los cuales las variables adquieren distintos valores. Ellos son el "*MODELO DE ORGANIZACION*" y el "*MODELO DE REPRESENTACION*" de los significados. El primero obedece a la idea de direccionalidad espacio-temporal, en el sentido de que los significados se ordenan en una trayectoria dialéctica o eje sintagmático.

Un texto adquiere valores diferentes según el modelo en que se ordenen los significados en ese eje sintagmático. Sin entrar en detalles, mencionemos sólo que hay modelos geométricos como el "*LINEAL*" y el "*CIRCULAR*", modelos lógicos como el "*INDUCTIVO*" y el "*DEDUCTIVO*" y modelos psicológicos como el "*CRECIENTE*" y el "*DECRECIENTE*", pudiendo combinarse entre sí los valores de esos tres tipos. De otro lado, el modelo de representación, tal como sugiere la palabra, obedece a la idea de re-elaboración del mundo posible o referente, independientemente de las condiciones de verdad del texto. Un mismo referente -un proceso celular, pongamos por caso- puede ser modelizado a través de una abstracción lógica, de una metáfora o alegoría, de un retrato descriptivo, de un relato o forma de ficción, etc., modelizaciones que se vinculan estrechamente con clases de situación en un plano sociológico y psicológico de base pragmática. De acuerdo a esto, podemos entonces hablar de modelos "*EXPOSITIVO-ANALITICO*", "*NARRATIVO*", "*DRAMATIZADO*", "*DOCUMENTAL*", "*TESTIMONIAL*", etc. En cuanto modelización de un referente, los modelos de representación no sólo expresan una manera de reelaborar una realidad sino también el punto de vista de quien lo hace, las intenciones, la situación que envuelve a los participantes y, en general, todo el contexto de la interacción.

En cuanto a los microsignificados, existen también dos aparatos dentro de los cuales se dan diferentes valores de variabilidad: el aparato lexical (contenido significativo de cada una de las palabras, imágenes, sonidos...) y el aparato funcional (contenido significativo de los elementos relacionantes, tales como espacios, subrayados, ángulos y planos de la imagen, planos del sonido...).

-*EL COMPONENTE SINTACTICO*: aquí se agrupan todas las variables correspondientes a las relaciones de *LENGUAJE*. El análisis de estas variables tiene que depender forzo-

samente del tipo de gramática o lenguaje empleado en el texto. Sintetizando al máximo y acogiéndonos a los efectos prácticos del trabajo, podemos resaltar algunas variables sintácticas correspondientes únicamente al texto impreso.

En un nivel general, el texto impreso contiene un primer campo de variabilidad dependiendo de la manera en que se relacionen las distintas subgramáticas utilizadas. Hay una subgramática verbal-escrita, otra icónica/simbólica (dibujos, fotos, cuadros, esquemas...) y otra diagramática/gráfica (espacios, distancias, tamaños y, en general, toda la sintaxis de diagramación). Limitándonos sólo a la subgramática verbal-escrita, podemos considerar dos conjuntos de estructuras textuales (entre otras): "FRASE", "PARRAFO" y "SECCION", por una parte, e "INICIO", "DESARROLLO", "TERMINO", "CONEXION" (términos de enlace) y "CORREFERENCIA" (funciones de equivalencia y sustitución), por otra parte. En términos muy generales y aproximados, las del segundo conjunto tienen su campo de aplicación en las del primero, tanto en el interior de cada una de éstas como hacia afuera, relacionándolas con otras de su misma clase o de una clase distinta (frase, frase-frase, frase-párrafo, frase-sección, etc.). Por encima de las elementales reglas de coherencia, cohesión y balance, las diferentes formas y niveles de complejidad de estas aplicaciones conforman los diferentes valores que adquieren en cuanto variables textuales. Por lo demás, se siguen considerando dentro de la teoría las mismas variables intrafrásicas o intraoracionales que constituyeron y siguen constituyendo el objeto de estudio de la Lingüística no textual, en general con los mismos enfoques y métodos de la teoría generativo-transformacional. Sobre la base de estos enfoques y métodos, el conjunto de todas las secuencias del texto, en cuanto tal, puede concebirse como el resultado terminal de un proceso de *transformación* (en sentido formal) que comienza en el último nivel del complejo semántico macro-microestructural mencionado antes.

-*EL COMPONENTE FISICO*: aquí se agrupan todas aquellas variables que definen el aspecto material del texto, en cuanto soporte físico que hace posible la transmisión y/o almacenamiento de las cadenas sintácticas: tipo de papel, impresión, encuadernación; formato de video, cine, fotografía; niveles de audio; etc. Se notará que estas variables físicas -igual que las de los componentes anteriores- se analizan teóricamente en función de PROCESOS DE GENERACION (intención explicativa) y no en función de rasgos estáticos presentes en el texto (intención descriptiva). Además de constituir un presupuesto

epistemológico elemental en esta teoría (cualquier variable textual sólo queda 'explicada' si se atiende al proceso que le dio origen), esta orientación permite un mejor control teórico del texto (sobre todo para fines de análisis y evaluación): en el caso específico del componente físico, es evidente que los procesos de producción dejan sus efectos en el texto, a modo de variables, de tal manera que, si se controlan dichos procesos, se logrará un análisis mucho más profundo. Una observación importante es que, siendo éste un modelo teórico, los conceptos implícitos en las variables físicas del texto pertenecen a las ciencias naturales teóricas (en especial la Física) y, por tanto, los diferentes valores de tales variables se expresan en términos cuantitativos. Las variables físicas del texto, tal vez en mayor medida que las demás, guardan relación estrecha con el 'macrocontexto', por encima del contexto particular de la interacción. En efecto, los estándares de calidad de imprenta y video-grabación, por ejemplo, están dados por el mercado y no por los datos del contexto particular, aún cuando en algunos casos éste último pueda determinar por sí solo unos estándares diferentes (el cine 'underground' es un ejemplo clásico, así como las publicaciones estudiantiles). Al respecto y en general, en este modelo del texto el componente físico es tal vez el que más advierte sobre la necesidad de determinar las relaciones 'intercontextuales', aún no abordadas por la teoría.

2. Derivaciones

Comencemos por aclarar qué función cumple una teoría del texto como la que se acaba de exponer, conectada a la tercera de las suposiciones iniciales ("*Toda IE es un Texto*"): la primera de esas suposiciones ("*Toda IE es una Acción*") permitió definir hipotéticamente a cuáles cosas de este mundo pertenecen las Investigaciones en general y las IE en particular. Y, como se explicó varias veces, la estrategia metodológica de este estudio consiste en situar el objeto de análisis dentro de una clase de cosas más general y más evidente para, desde allí, aplicarle al objeto estudiado las mismas propiedades que se aplican a esa clase general de cosas. Así, al preguntarnos por qué varían las IE, la primera de las suposiciones iniciales orientó la respuesta bajo la premisa de que las IE varían según las mismas condiciones que hacen variar a toda ACCION. A partir de ese punto la Teoría de la Acción suministró las más elementales de esas condiciones, además de otras claves de particularización. Pero hasta allí la respuesta era todavía insuficiente, ya que no todas las acciones son IE, quedando aún por dife-

renciar éstas de las demás. Con la segunda suposición ("*Toda IE es una Semiótica*"), y bajo la misma estrategia, logró delimitarse (sección 2) la acción de IE con respecto a otras acciones diferentes. Hasta allí parece haberse llegado a un nivel satisfactorio de particularización, al menos en sentido teórico, pero se carece de mecanismos apropiados para vincular los datos abstractos con el mundo de los hechos. En efecto ¿cuáles son las manifestaciones observables de una representación mental T_i , por ejemplo, o de un cierto esquema operativo M_i ? ¿Bajo qué mecanismos reconocemos los referentes o hechos reales de esos datos teóricos? Aquí, precisamente, opera una Teoría del Texto, ya que ella se refiere a objetos materiales, con una existencia tan ontológica que pueden ser vistos, leídos y escuchados. Si las IE son *textos* y si éstos pueden percibirse sensorialmente, entonces en ellos tienen que revelarse los correlatos fácticos del sistema teórico. De hecho, se afirma que la Teoría del Texto permite, según se subrayó arriba, "*estudiar un proceso a partir del texto que genera...*" Esta es, pues, la función especial que cumple esta teoría dentro del estudio, además de la misma función de particularización que cumplen las otras dos teorías anteriores.

Partimos de una consideración muy general: las IE conforman un proceso de *comunicación*. En eso se diferencian de otras posibles *semiosis* cuyo producto queda encerrado en el mismo individuo. En efecto, hay acciones semióticas que terminan con la estructuración de un esquema representacional en la mente de la persona, sin que éste sea transmitido ni compartido, como ocurre con la mayoría de los aprendizajes individuales. El "*eureka!*" de la leyenda de Arquímedes es un buen ejemplo de la diferencia entre una representación no comunicada y otra que sí lo es: antes de ese famoso grito, el modelo de la flotación de los cuerpos pudo haber sido sólo una semiosis 'íntima', pero, ya con el "*eureka!*", resultó ser una 'comunicación' y, por tanto, una investigación observable. Desde la sección anterior se estableció que toda investigación tiene un carácter "*sistemático-socializado*" y tal carácter no puede concebirse sino mediante una estructura comunicacional. Es a través de esta estructura como se valida un método M_i por referencia a su respectivo constructo sociocontextual M y como se valida también un área de interés E_i con respecto al E sociocontextual y una T_i particular con respecto a una red T transindividual. Y, precisamente, todas estas validaciones, todos esos enlaces entre lo individual-particular y lo transindividual-sociocontextual

y toda esa estructura comunicacional, en suma, se materializan en un *LENGUAJE* que está montado sobre un *medio* perceptivo-sensorial: en una palabra, un *TEXTO*. Examinando ese 'texto' podemos desentrañar no sólo los procesos 'semióticos' ('semánticos') implícitos, sino también los procesos 'pragmáticos', aquéllos que revelan el *acto* de investigar junto a sus nexos con el marco global $\langle C, O \rangle$. Empecemos por éstos últimos.

El *MACROACTO* (o definición de la acción global) específico más esencial de todo texto investigativo, incluyendo IE, es sin duda el de 'responder una pregunta' o 'resolver una incógnita' o 'hallar el valor de una variable' o cualquier otra expresión sinónima. Si no fuera porque ya en las secciones precedentes establecimos el carácter 'sistemático-socializado' y las relaciones $\langle (E_i, E), (M_i, M), (T_i, T) \rangle$ típicas de toda investigación, diríamos que, por la definición del 'macroacto', no hay diferencia alguna entre la acción de averiguar dónde dejamos las llaves y la acción de averiguar qué es el movimiento. En atención al *macroacto* de 'responder una pregunta', hay numerosas acciones cotidianas, frívolas y banales que, estructuralmente, en nada se diferencian de una "*investigación científica*": se formula la pregunta dentro de un área empírica, se elige un método, se formula una hipótesis, se contrasta y se elabora una respuesta. Bajo ese macroacto, un detective, un estudiante y un científico serían un mismo tipo de *actor*. Sólo que ningún macroacto puede formularse sin definir el *contexto pragmático textual*. Y es esta definición lo que, también dentro de la Teoría del Texto, distingue las IE no sólo de las demás acciones cotidianas que responden una pregunta sino también de las demás acciones que son investigaciones sistemático-socializadas. Por tanto, el macroacto que nos interesa formular es el de '*responder preguntas*' (conceptos "c" y "b", respectivamente, sección 1). La ventaja teórica adicional que obtenemos mediante la aplicación del concepto de 'macroacto' según esta formulación está en lo siguiente: primero, queda más particularizado el objeto de estudio, ya que aporta más detalles a lo que en la Teoría de Acción definimos como "*transformación de S_1 en S_n* " y a lo que en la Teoría Semiótica definimos como "*modelación*" o "*construcción de representaciones mentales*"; segundo, queda fijado un importante mecanismo de enlace con el plano de lo observable, ya que la formulación de preguntas, la elección de métodos de respuesta y aún la construcción de éstas pueden fácilmente observarse en un 'texto', además de las referencias explícitas a los 'Contextos de acción educativa' (b) y a la misma 'Acción

educativa' (c). Pero aún podemos obtener más particularización y nexos más concretos con los hechos, siempre dentro del componente "*pragmático*" de la Teoría del Texto, si aplicamos la noción de *MICROACTO*.

Acorde con lo dicho arriba, los *MICROACTOS* son las acciones parciales más significativamente específicas (terminales) comprendidas dentro de una estructura de acciones de generalidad decreciente y de subclasificación creciente, tal como se indicó en 1.1, en este capítulo, y tal como corresponde a muchas de las estructuras "*arbóreas orientadas*" (en el sentido de la Teoría de Grafos). Así, por ejemplo, dado un macroacto como "*cocinar*" (el cual, a su vez, bien podría ser una fase inferior o incluida en una acción aún más global), es posible llegar a acciones terminales tales como "*picar*", "*hervir*", "*freír*", "*mezclar*", etc., las cuales serían, de acuerdo a ciertos criterios de relevancia *contextual*, los *microactos* específicos del *macroacto* "*cocinar*". De ese modo, los *microactos* no son más que unidades mínimas de factorización o desglosamiento de una acción global, siempre entendiendo que el espacio entre los límites de máxima globalidad y los límites de máxima especificidad viene dado por criterios de relevancia y pertinencia adecuados a cada contexto de análisis. Lamentablemente, la teoría no ha podido aún definir el espacio de máxima y mínima amplitud posibles de las acciones humanas. Esto es, no ha podido establecer un sistema abstracto de redes accionales (pragmáticas) interdependientes y sucesivamente incluyentes y ramificadas, que abarque desde los grandes hasta los pequeños espacios sociales y que permita calcular la dimensión o grado de globalidad de una acción cualquiera con respecto a otras acciones, no sólo por referencia a unos niveles de máxima generalidad y de última particularidad, sino también por referencia a grados y vínculos de dependencia. Ante tal carencia, no hay más camino que definir convencionalmente (i.e., relativamente a un contexto y a unos objetivos de análisis) los límites más abarcentes y más diferenciales de una estructura compleja de acción, para luego ir reajustando ese espacio a partir de los resultados del análisis. Es bajo esas restricciones como se formula aquí el espacio entre "*macro*" y "*micro*"-actos textuales de IE. Hay, no obstante, en esta Teoría del Texto, la ventaja de que toda hipótesis teórica, como ésta y otras que definen espacios macro/microaccionales, dispone de vías rápidas y directas de contrastación fáctica, gracias a que los "*verbos*" y construcciones "*verbales*" de una secuencia de frases de un texto, en conjunto, pueden revelar los límites máximos y mínimos de globalidad

pragmática. Por suerte, esta Teoría del Texto hace posible, como se dijo arriba, la comparación próxima e inmediata entre las conjeturas teóricas y los hechos perceptibles.

Dado el macroacto de "*responder una pregunta surgida dentro de la ACCION EDUCATIVA en función de un CONTEXTO DE ACCION EDUCATIVA*" y asociando tal macroacto con la acción aún más general de "*comunicar*", podemos revisar esquemáticamente lo que, a nivel empírico, suele ser la rutina expositiva de las IE en general, para luego, a partir de allí y regresando al nivel teórico, determinar los microactos terminales del macroacto "*responder...*". En general, las IE siguen una trayectoria expositiva (accional, pragmática, reveladora de microactos) marcada por estas fases:

(i) Expresar el "*Contexto de acción educativa*" sobre la base de las circunstancias del autor (nombre-lugar-fecha, dedicatoria, categoría del trabajo (ascenso, tesis, publicación...)), de las exigencias del momento (organización, políticas, planes institucionales, programas académicos...) y de las relaciones personal-profesionales con alguna institución educativa o editorial interesada en el "*macroacto*" ya definido. Todo esto puede constatarse aún superficialmente en las primeras páginas del texto de IE.

(ii) Delimitar la "*Acción educativa*" donde se inscribe la pregunta, siempre bajo varios planos de inclusión y pertenencia, definiendo el quehacer práctico hacia el cual se orienta la IE en cuestión y discriminando cuáles tipos de cosas se consideran adscritas al área investigativa particular y cuáles no. Esto se constata en las secciones textuales que podrían denominarse "*Campo de estudio*", "*Area de trabajo*" (o de "*interés*"), "*Referencias contextuales*", "*Area empírica*", etc.

(iii) Delimitar, en el área anterior de la "*Acción educativa*", un aspecto ineficiente, dificultoso o deficitario, revelador de una necesidad de conocimiento o de unas reglas de ejecución fundadas en un conocimiento sólido o innovador. Este microacto se constata en diversas partes textuales como podrían ser "*Situación problemática*", "*Problema de investigación*", "*Contexto problemático*", etc.

(iv) Formular una incógnita de conocimiento asociada a una "*Acción educativa*" y, desde el terreno de un "*Contexto de acción educativa*" en que se desenvuelve el investigador, determinar cuáles son los valores conocidos y cuáles los que deben conocerse. A este microacto (iv) van conectados, por lo general, unos objetivos de IE y unas razones o perspectivas que lo hacen oportuno, legítimo, conveniente o deseable. Este mi-

croacto se evidencia en secciones textuales tales como "*Problema*", "*Objetivos*", "*Pregunta de investigación*", "*Justificación*", etc.

(v) Exponer tanto los conocimientos particulares anteriormente logrados en torno a esa incógnita o necesidad de conocimiento/efectividad como la red teórica donde se ancla esa particular IE. Una parte de esto se observa en apartados textuales comúnmente subtítulos "*Antecedentes*", "*Investigaciones previas*", etc. Otra parte se observa en secciones tales como "*Marco teórico*", "*Base Teórica*", "*Aspectos conceptuales*", etc.

(vi) Formular un método de respuesta plausible o de hallazgo validable y unas operaciones, instrumentos y recursos de trabajo ligados a dicho método, siempre por relación a unos esquemas operativos transindividuales previamente admitidos. Por lo común, este microacto se expresa en apartes textuales que casi siempre se subtitulan "*metodología*", "*marco metodológico*", etc.

(vii) Exponer los resultados de la búsqueda o la respuesta al problema inicial, siempre bajo parámetros de validez operativa, de relaciones interteóricas actualizadas y de relevancia observacional-pragmática. Por lo común, esto se observa en secciones textuales denominadas "*Resultados*", "*Hallazgos*", "*Análisis e interpretación de datos*", etc. Yendo más al fondo, hacia los procesos de generación textual, en esas sub tareas comunicacionales observables se descubren, en una fase previa, tres microactos subgenerales (no terminales; también podríamos decir que son tres macroactos de menor nivel): DESCRIBIR, INSTRUMENTAR, EXPLICAR (o INTERPRETAR, para ciertos casos), los cuales se correlacionan, respectivamente, con los tres componentes estructurales de la investigación: lo empírico, lo metodológico, lo teórico.

Pero, yendo todavía más en profundidad, se descubren, dentro de todos y cada uno de esos tres microactos subgenerales, los microactos específicos (terminales) más significativos, no observables, los cuales pueden ser puestos en coincidencia con ciertas propuestas de Piaget (1960, 1972, por ejemplo) en torno a los conceptos de "*Psico-lógica*", "*operaciones mentales*" y "*estructuras operatorias*" (este autor planteó la idea de relacionar operaciones mentales ordinarias con sistemas formales lógico-matemáticos; aquí, siguiendo esa misma idea, sólo se plantea relacionar "*microactos*" de textos investigativos con la noción piagetiana de "*operaciones mentales*" de expresión lógico-matemática, sin ir más allá, por razones circunstanciales, en

lo que podría ser un enfoque *piagetiano* de los microactos en textos investigativos). Los microactos en cuestión, al menos los esenciales, pueden referirse como sigue, advirtiendo que no se supone una relación "*uni-unívoca*" entre ellos y los sistemas formales lógicos, sino que a cada uno de aquéllos puede corresponder uno o más de tales sistemas y uno mismo de éstos puede corresponder a uno o más microactos:

-IDENTIFICAR (designar, nombrar...): el autor selecciona o aísla entidades individuales dentro de conjuntos previamente dados, en atención a una necesidad o circunstancia de acción. Se expresa a partir de la relación lógica de pertenencia de un elemento a una clase. Tiene lugar, por ejemplo, cuando se nombran objetos o casos que permitan reconocer una situación o un estado de cosas, sobre todo en el plano socio-circunstancial del trabajo y en su área empírica.

-DELIMITAR (parcelizar, sectorizar, distinguir ámbitos...): el autor separa entre sí dos o más conjuntos amplios, precisando el límite entre ellos. Se expresa como una operación de clasificación en el sentido de diferenciación de clases a niveles generales. Tiene lugar, por ejemplo, cuando se indica el área de acción educativa sobre la cual se centra la IE.

-TAXONOMIZAR (construir clases y sistemas clasificatorios): el autor configura estructuras jerarquizadas de clases y subclases, a varios niveles de inclusión, siempre por referencia a propiedades sistemáticas que definen los límites de clases, subclases y niveles de pertenencia-inclusión. Se expresa como una operación de clasificación o diferenciación de clases a niveles progresivos, basada en el manejo de propiedades, de relaciones de ordenamiento por inclusión y, en general, de cálculo de clases (unión, intersección, etc.). Tiene lugar, por ejemplo, cuando se organizan hechos o entidades concretas que mantienen entre sí un esquema de inclusividad sucesiva y diversificación, sobre todo en las descripciones o registros observacionales.

-RELACIONAR (conectar clases según vínculos relevantes): el autor define o formula nexos significativos sistemáticos, no taxonómicos, entre entidades individuales dadas o entre clases de entidades previamente construidas por él, indicando las propiedades típicas de cada nexo. Se expresa como operaciones del álgebra de relaciones. Tiene lugar, por ejemplo, cuando se hacen comparaciones entre elementos, cuando se describen variaciones correlativas a dos o más clases de elementos, cuando se estructuran secuencias de orden, etc.

-METRIZAR (graduar, definir escalas...): el autor formula o selecciona un sistema de valores continuos como referencia típica (estable) para expresar la multivariabilidad de límites de una propiedad (magnitudes). Se apoya, en general, en las operaciones con funciones o cálculo de relaciones funcionales. Tiene lugar, por ejemplo, cuando se establecen aspectos cuantitativos de una propiedad, tanto en el plano de las descripciones empíricas como en el plano de las dependencias teóricas.

-REDUCIR (subsumir, desparticularizar...): dado un caso singular o una estructura observacional, el autor la asocia con otros casos del mismo tipo y la adscribe (o reduce todos esos casos singulares) a una sola estructura abstracta universal. Se expresa como un álgebra de funciones, en especial como un cálculo de isomorfismos. Tiene lugar, sobre todo, en la modelización teórica, bajo cualquiera de sus métodos (deducción, inducción, intuición). La operación inversa, que consiste en definir correlatos o realizaciones singulares a partir de una estructura abstracta universal, es otra modalidad de este mismo microacto.

-SIMBOLIZAR (formalizar): el autor formula o selecciona un sistema de signos como referencia típica (estable) para expresar entidades, propiedades y relaciones. Se apoya, en general, en operaciones de cálculo funcional y de cálculo lingüístico. Es el caso, por ejemplo, de los lenguajes lógicos y matemáticos o de los simbolismos diagramáticos e idiogramáticos (cuadros, tablas, flujogramas, convenciones gráficas...).

Hasta aquí las aplicaciones del componente pragmático de la Teoría del Texto a las IE. En dichas aplicaciones se revelan sus condiciones elementales de variabilidad, tanto desde el punto de vista de una particularización de los conceptos obtenidos por las dos teorías anteriores como desde el punto de vista de las necesidades de conexión con el mundo de los hechos: en primer lugar, si hay un *macroacto* consistente en "*responder una pregunta surgida dentro de la ACCION EDUCATIVA en función de un CONTEXTO DE ACCION EDUCATIVA*" es obvio que las IE variarán en dependencia del tipo de "*acción educativa*" ("*c*"), del tipo de "*contexto de acción educativa*" ("*b*"), del tipo de "*pregunta*" asociada y de los diferentes "*esquemas operativos*" ("*M_i*") de la acción de "*responder*" (nótese que los conceptos implícitos en las palabras "*pregunta*" y "*responder*" son particularizaciones y nexos observacionales exclusivos de la Teoría del Texto). En segundo lugar, si el género común de ese macroacto consiste en "*responder*" y dado que tal género de acciones contiene una fuerte marca de individualidad, es obvio que las IE

variarán según el tipo de 'individuo' en cuestión, es decir, por el "perfil psicosocial" ("f"); pero como ese mismo género de acciones contiene otra marca, también fuerte, de transindividualidad, es evidente que los conceptos "e" ("esquema filosófico") y "d" ("esquema de conocimientos") se traducirán en variaciones de IE. En tercer lugar, si hay unos microactos subgenerales definidos como "describir", "instrumentalizar" y "explicar-comprender-interpretar", entonces se deducen dos cosas: una, que las IE varían en el grado de 'carga' o 'marca' (i.e., en el peso) que asignen a cada uno de esos tres microactos pre-terminales (IE empíricamente cargadas, IE metodológicamente cargadas, IE teóricamente cargadas); otra, que las IE contienen tres elementos lógico-estructurales internos que pertenecen al co-dominio de una relación de variación cuyo dominio es el conjunto de todos los demás elementos sociocontextuales externos. Y, en cuarto lugar, si aquel macroacto factorizado en esos tres microactos pre-terminales se traduce al fin en los microactos terminales indicados arriba, entonces las IE deben variar, cuando menos, en la 'carga' ejercida por cada uno de esos microactos terminales en el interior lógico-estructural de la IE. Veamos ahora las aplicaciones más importantes de la Teoría del texto en su componente *semántico*.

De acuerdo a las formulaciones de esta teoría, todo texto debe tener unos contenidos, significados o representaciones mentales asociados. Dicho de otro modo, todo texto, incluso a nivel cotidiano, implica una "modelación". Ahora bien, en las dos secciones anteriores se dijo que toda investigación, en cuanto acción semiótica, se distinguía de otras acciones justamente por su rasgo de "modelar". ¿Quiere decir entonces que no hay diferencia entre "comunicar" e "investigar"? Aunque parezca una vuelta atrás, es precisamente la Teoría del Texto la que enfatiza una particularización de la acción (semiótica) de modelación investigativa con respecto a las demás acciones generales de modelación. Según esta teoría, son los datos pragmáticos del contexto comunicativo los que particularizan el tipo específico de comunicación. Si esos datos contienen referencias a un "contexto de acción educativa", a una "acción educativa" y a un macroacto de "responder", es evidente que la "modelación resultante" debe ser substancialmente distinta a la que resulta de datos pragmáticos ordinarios, los cuales conducen a "modelaciones" ordinarias típicas de la comunicación cotidiana. Estas últimas carecen de alcance teórico sistemático-socializado (explicativo-interpretativo-comprensivo), mientras que aquéllas deben ser modelaciones en función de una 'Teoría

Educativa'. Esto se sigue del mismo concepto teórico de Texto. Sin embargo, sigue en pie una dificultad: si la modelación IE sólo se produce al final, como resultado de la acción investigativa, siendo todo lo anterior de carácter empírico y operativo, y si, al mismo tiempo, toda esta parte anterior sigue siendo un texto y si, además, todo texto (incluyendo el texto empírico-metodológico) implica una modelización, entonces ¿cuál es la diferencia? La única respuesta coherente es que en la IE hay modelizaciones no teóricas, que son sectoriales (empíricas y metodológicas) y que no se diferencian por eso de las modelizaciones comunes a todos los textos, mientras que, por otro lado, hay una modelización teórica terminal y principal que constituye el objetivo substancial de la IE (y de toda investigación). Esto conduce a la conclusión de que hay modelizaciones empíricas y metodológicas (comunes a cualquier otro texto) gracias a las cuales, en todo proceso *completo* de investigación, se produce una modelización teórica terminal, que tiene carácter teórico y que lo distingue de los procesos textuales ordinarios. Si esto es así, en el componente semántico de los textos investigativos hay "*contenidos*", "*significados*" o "*modelos*" empíricos al lado de "*contenidos*", "*significados*" o "*modelos*" metodológicos, todos los cuales están en función de unos "*contenidos*", "*significados*" o "*modelos*" teóricos terminales, globales y característicos. Lo más importante de todo esto es que las variaciones de IE pueden analizarse, en cualquiera de sus partes lógico-estructurales, en términos de una triple relación de 'verdad referencial' (lo empírico), 'efectividad operativa' (lo metodológico) y 'validez explicativa' (lo teórico), sobre la base de dos aspectos: lo real-fáctico y su respectiva modelación, siempre en cada una de esas tres instancias.

Por otra parte, hay que tomar en cuenta que a cada "*macroacto*" del nivel pragmático corresponde un "*macrosignificado*" del nivel semántico, mientras que a cada "*microacto*" corresponde un "*microsignificado*" semántico y que, en general, a todo 'árbol' pragmático corresponde un 'árbol' semántico, de tal modo que "*macroactos*" generan "*macrosignificados*" y "*microactos*" generan "*microsignificados*". Por tanto, si tenemos un macroacto como "*responder una pregunta surgida dentro de la ACCION EDUCATIVA en función de un CONTEXTO DE ACCION EDUCATIVA*", entonces los macrosignificados estarán dados por la definición de esa acción educativa, de ese contexto de acción y de esa pregunta particular. Pasando a los microactos pre-terminales, "*describir*" se asocia a microsignificados pre-terminales que definen las entidades y relaciones descritas;

"*instrumentalizar*" se asocia a la formulación de operaciones investigativas concretas y "*explicar-comprender-interpretar*" se asocia a los modelos teóricos resultantes. Lo análogo ocurre con los microactos y microsignificados terminales. Esto no añade mucho a las aplicaciones antes expuestas, pero sí revela la coherencia y posibilidades prácticas de análisis propias de esta vía de razonamientos centrada en la Teoría del Texto. Veamos a continuación, como última parte de esta sección (ya que el componente *Físico* carece, a propósito de los textos investigativos, de la misma relevancia de los componentes anteriores), las más importantes derivaciones que pueden obtenerse del componente *sintáctico* de esta teoría.

Una aplicación de interés tiene que ver con las características típicas del texto de la IE. Dado que está marcado por las necesidades pragmáticas implícitas en el macroacto "*responder*" y por una cierta realidad ("*acción educativa*": 'c') que se erige como universo del discurso, entonces sus estructuras sintácticas globales están orientadas según lo que en la lingüística de mediados de siglo se denominó "*función referencial del discurso*". El texto de la IE es entonces, por definición pragmática, un texto referencial, es decir, dirigido a HABLAR SOBRE LA REALIDAD EXTERNA. Podríamos decir entonces que todo texto de IE se organiza sintácticamente en tres partes mayores: una, al principio, en que se fija el universo del discurso ("*acción educativa*") y se delimita una necesidad de conocimiento; otra que tiene lugar inmediatamente después y donde se fija una estrategia operativa de respuesta; y otra, al final, en la cual se elabora una nueva visión del mismo universo de discurso, ampliado esta vez mediante una respuesta a la anterior necesidad de conocimiento. Dicho de otro modo, la sintaxis del texto IE puede formularse como una secuencia de tres grandes unidades: la pregunta en torno a una acción educativa descrita; la operación estratégica de respuesta; la respuesta efectiva o solución. Esto, que se presenta a la vista como una trayectoria dentro de un eje secuencial o sintagmático, implica en el fondo la existencia de un sistema amplio de tres categorías paradigmáticas (jamás en sentido *kuhiano*), de las cuales el investigador selecciona las unidades que interesen para combinarlas entre sí en un eje sintagmático. La primera de estas categorías paradigmáticas está integrada por el conjunto de los distintos ámbitos de acción educativa vinculados a necesidades de conocimiento; la segunda, por el conjunto de opciones operativo-metodológicas; la tercera, por el conjunto de datos de conocimiento disponibles y por las diferentes posibilidades de respues-

ta. Como podrá advertirse, estas tres categorías coinciden unívocamente con los elementos semióticos transindividuales vistos antes ($\langle E, M, T \rangle$), por referencia a los cuales se justifican y legitiman las IE particulares. En cambio, en el nivel sintagmático, la secuencia "pregunta-operación-respuesta", formada por combinación de elementos paradigmáticos, coincide también unívocamente con la secuencia individual vista antes ($\langle E_i, M_i, T_i \rangle$), la cual define a cualquier realización singular IE. Así, a través de este enfoque textual, queda coherentemente particularizado y remitido a los hechos observables aquel mismo constructo que se formuló en el enfoque semiótico: $\langle (E, E_i), (M, M_i), (T, T_i) \rangle$. Lo que se acaba de exponer coincide también con los tres microactos pre-terminales vistos en el componente pragmático: "DESCRIBIR", "INSTRUMENTALIZAR", "EXPLICAR/INTERPRETAR". "Describir" responde al constructo $\langle E, E_i \rangle$ y, por tanto, a la primera parte de la secuencia sintáctica textual; "instrumentalizar" responde al constructo $\langle M, M_i \rangle$ y a la segunda parte de la misma secuencia; "explicar/interpretar" responde al constructo $\langle T, T_i \rangle$ y a la última parte de la estructura secuencial.

Detengámonos ahora en lo que podría ser una definición formalizada, más precisa, de cada una de esas tres grandes unidades sintácticas que responden, como ya se dijo, al constructo semiótico $\langle (E, E_i), (M, M_i), (T, T_i) \rangle$ y también, correlativamente, a la estructura pragmática de macro/microactos textuales.

La sintaxis que típicamente define a la categoría semiótico-textual E , y por tanto a todas sus realizaciones particulares $E_i \dots, E_j$, tiene dos rasgos básicos: en primer término, todo el conjunto de proposiciones que lo forman está referido a (i.e.: asume sus valores de verdad por relación a) un "mundo" de carácter singular, contingente o "existencial", que sólo existe en atención a unas determinadas coordenadas de tiempo y lugar. Si usamos el símbolo \exists ("cuantificador existencial", en el mismo sentido de la Lógica Formal) para expresar lo que es contingente o singular y si además elegimos el símbolo W para expresar el concepto de "mundo", entonces podemos decir que todo conjunto secuencial de proposiciones de los textos empíricos E_i está siempre precedido de la marca global $\exists W$, a manera de operador lógico de gran alcance.

El segundo rasgo de esta sintaxis es que, en esencia, las proposiciones se conciben bajo un nexo de "conjunción" lógica o adición. Dado que se trata de un texto descriptivo, cuya

función es registrar datos, no tienen lugar las inferencias ni las conjeturas, es decir, entre una y otra proposición no hay conexiones de "implicación significativa" (en el sentido de Piaget/García, 1982:13) ni de implicación causal (aunque sí puede haber conexiones por disyunción y por negación). En esencia, pues, la sintaxis formal de los textos empíricos E_i , aquéllos que responden al microacto pre-terminal "DESCRIBIR", puede quedar reflejada en una expresión lógica como la siguiente, donde la letras minúsculas 'p' representan proposiciones, el signo '∧' representa una conjunción y el signo '∃W:' se lee "En algún mundo W ocurre que...":

$$\exists W: (p_1 \wedge p_2 \wedge p_3 \dots \wedge p_n)$$

Considérese, a modo de ejemplo, el siguiente texto descriptivo IE, que luego, para mayor precisión, se analiza en términos de cálculo de predicados o lógica intraproposicional:

De los estudiantes que asisten a esta universidad, hay cuatro tipos: (a) los que necesitan dirección institucional; (b) los que necesitan soporte institucional; (c) los que necesitan dirección y soporte; y (d) los que no necesitan dirección ni soporte. Los mecanismos de atención estudiantil de la universidad no consideran estas diferencias, sino que manejan las dificultades de los alumnos como si todos tuvieran igual necesidad de atención.

En este ejemplo se nombran cuatro entidades o individuos: el primero es "esta universidad", que podemos simbolizar 'a'; el segundo es "los estudiantes", que podemos simbolizar 'x'; luego está la "dirección institucional", que simbolizamos 'y'; y, por último, está el "soporte institucional", que simbolizamos 'z'. Además de esto, hay tres relaciones que describen a esos individuos: una primera relación es "Asistir", que simbolizamos con la mayúscula 'A' y que liga a los 'x' con 'a'; la segunda relación es "Necesitar", que simbolizamos con la mayúscula 'N' y que vincula a los 'x' con los 'y' y con los 'z'. La última relación podría llamarse "Discriminar", que simbolizamos 'D' y que liga a 'a' con los 'x', una vez más. Sobre estas relaciones se constituye un texto descriptivo E_i cuyo esquema sintáctico particular puede ser el que sigue, donde las seis proposiciones se enlazan por conjunción y todas ellas están bajo el alcance del operador existencial '∃W', el cual señala la contingencia o la restricción de todas las proposiciones subsiguientes bajo los límites de un tiempo y un espacio determinados (para otros elementos de notación, véase la Tabla de Símbolos y Abreviaturas, en los Preliminares de este trabajo):

$$\exists W: (x A a) \wedge ((x_i N yz) \wedge (x_j Ny) \wedge (x_k N z) \wedge (x_m \sim Ny z)) \wedge (a \sim D x_i x_j x_k x_m)$$

La primera de esas proposiciones describe que ciertos estudiantes asisten a esta universidad: $(x A a)$. La segunda refiere que, de ellos, hay unos (los ' x_i ') que necesitan de dirección y de apoyo: $(x_i N y, z)$. La tercera proposición dice que hay otros (los x_j) que sólo necesitan de dirección: $(x_j N y)$. La cuarta expresa que otros (los ' x_k ') sólo necesitan soporte institucional: $(x_k N z)$. La quinta proposición refiere que otros estudiantes (los ' x_m ') no necesitan ni dirección ni apoyo: $(x_m \sim N y, z)$, donde \sim es un signo de negación. Finalmente, la última proposición expresa que entre la universidad ' a ' y cada uno de los cuatro tipos de estudiantes no se cumple la relación ' D ' de atención discriminada: $(a \sim D x_i x_j x_k x_m)$.

Lo más importante de todo lo que se ilustra en el ejemplo anterior es la relación de adición o conjunción con que se enlazan, una tras otra, las proposiciones de un texto descriptivo, lo mismo que su valor de verdad condicionado a un "*mundo*" de coordenadas espacio-temporales contingentes. La importancia de este operador \exists aplicado a W está en que, bajo las proposiciones que están a su alcance, es posible manejar los clásicos "*cuantificadores universales*" (\forall), así como, eventualmente, alguna conectiva "*condicional*" (del tipo $x \rightarrow y$), sin que por ello el texto en conjunto deje de ser descriptivo (no teórico) ni deje de estar referido a un "*mundo*" contingente o singular. Efectivamente, cualquier cuantificador universal que describa a "*todos*" los individuos de las proposiciones, sólo significará "*todos los de ese contexto*", pero no "*todos los individuos posibles*". Del mismo modo, cualquier conectiva de carácter condicional que eventualmente pueda aparecer bajo el alcance de ' $\exists W$ ', sólo expresará una contigüidad de sucesos o relaciones o, tal vez, una correlación descriptiva, pero no una relación de dependencia "*causal*" de carácter legaliforme. Lo contrario, en cambio, sucede con los textos teóricos, aquéllos que están asociados al microacto pre-terminal "*EXPLICAR/INTERPRETAR*" y que veremos en seguida.

La sintaxis que define a la categoría semiótico-textual T , junto a sus realizaciones particulares $T_i \dots, T_j$, tiene también dos rasgos diferenciales: uno es que sus proposiciones constituyentes no tienen como referente un "*mundo*" singular contingente, sino un mundo abstracto y universal. Tales proposiciones no expresan lo que ocurre aquí o allá o ayer u hoy o mañana, sino lo que ocurre estrictamente bajo ciertas condiciones independientes de los límites de los sucesos particulares. Formalmente, esto se traduce en que todo texto de naturaleza teórica se halla bajo el alcance de un operador como

se halla bajo el alcance de un operador como ' $\forall W$ ' ("para todo mundo"), el cual indica que tanto los individuos o entidades como las relaciones en cuestión tienen carácter universal y abstracto. Tales individuos no son ya designaciones empíricas sino entidades teóricas y esas relaciones no son ya descriptivas sino explicativas/interpretativas. Precisamente, a diferencia de la sintaxis descriptivo-observacional, en este caso los enlaces esencialmente diferenciales son los "condicionales" o "signos de implicación" (no los implicadores "materiales", sino lo que Quine, 1968, llama "implicación causal"). Esto quiere decir que la conexión básica producida entre proposiciones teóricas, las cuales forman los textos $\langle T, T_i \rangle$, expresan una relación de *dependencia explicativa* entre hechos o, mejor, entre CLASES DE HECHOS. En suma, la estructura sintáctica que responde al microacto pre-terminal "*explicar-interpretar*" tiene una forma lógica como la siguiente, donde 'p' y 'q' se leen como dos clases distintas de proposiciones y ' \rightarrow ' es el signo de la relación condicional: $\forall W: p \rightarrow q$.

De acuerdo al esquema anterior, no importaría, realmente, que bajo el alcance de ' $\forall W$ ' hubiera conexiones "conjuntivas" o "disyuntivas" subordinadas; lo importante es que la conexión de mayor nivel es una condicional ("*implicación estricta*"). Tampoco importaría que hubiera algún cuantificador existencial bajo el alcance de ese mismo operador (tal como $\exists x$), ya que sería siempre de orden abstracto y universal y tendría siempre una función teórica, gracias a la marca de $\forall W$ y a la jerarquía de \rightarrow .

La descripción sintáctica de los textos correspondientes al microacto preterminal "*instrumentalizar*", aquéllos que particularizan el constructo semiótico $\langle M, M_i \rangle$, puede ser contextualizada dentro de la tradición lógico-filosófica de la resolución de problemas, la cual tiene un claro comienzo en la famosa "*Ars Magna*" de fines de la Edad Media, pasando por el "*Ars Inveniendi*" y el "*Ars Iudicandi*" de Leibnitz, hasta terminar en los refinados conceptos de "*calculabilidad*", "*decidibilidad*" y "*generabilidad*" de una función, junto a las nociones de "*algoritmo*" y "*heurismo*". Dentro de esta tradición, la sintaxis de textos que describen operaciones o que expresan instrucciones de acción no debe verse bajo la noción de algoritmo, sino más bien de heurismo, como es el caso de las operaciones que no pueden ser confiadas a una máquina. En este sentido, dicha sintaxis se concibe como una secuencia lineal (de base temporal) cuyas unidades proposicionales expresan *acciones canónicas* y cuyos

enlaces expresan una relación de sucesión del tipo $s_1 \Rightarrow s_2 \Rightarrow s_3 \dots \Rightarrow s_n$, donde s_i define una acción canónica y el símbolo ' \Rightarrow ' define la relación de precedencia-sucesión. Toda la cadena $s_1 \Rightarrow s_2 \dots \Rightarrow s_n$ puede ser concebida como una cadena opcional C_i con respecto a otras posibles cadenas C_j, \dots, C_k consideradas también válidas para un mismo resultado global deseado (S), de modo que la sumatoria de todas las unidades s_1, s_2, \dots, s_n viene a ser igual a S para cualquier cadena. En las IE, es este resultado global deseado el equivalente al objetivo de investigación, de tal forma que, si simbolizamos dicho objetivo (o dicho resultado) con la expresión ya conocida S_n' , entonces el esquema sintáctico de los textos con función instrumentalizadora es como el que sigue:

$$S_n': s_1 \Rightarrow s_2 \dots \Rightarrow s_n$$

Con esto terminamos la descripción de la estructura típica común de los textos IE bajo el enfoque sintáctico de la Teoría del Texto. Veamos ahora las posibles variaciones de la IE bajo esta misma perspectiva sintáctica.

Al macroacto principal "RESPONDER", donde está implícita la acción de "PREGUNTAR", se asocia una estructura sintáctica muy amplia que podemos definir a través de varias vías y cuyas variaciones se correlacionan con variaciones de preguntas de investigación y, por tanto, con variaciones de IE. Una de estas vías es el sistema formal clásico de predicados de primer orden. Como se sabe, este sistema ha tratado de proveer herramientas para formalizar la estructura intraproposicional de las frases u oraciones del lenguaje natural. Unas de estas herramientas son las clases de elementos que pueden intervenir en un esquema intraproposicional, a saber: cuantificadores, argumentos, predicados y conectivos. La clásica frase "todos los cisnes son blancos", por ejemplo, puede ser mejor examinada si se interpreta "para todo individuo de este mundo ocurre que, si ese individuo es un cisne, entonces dicho individuo es blanco". Bajo esta última interpretación, el término "todos" responde a la noción de CUANTIFICADOR (podría ser también "algunos"); el término abstracto "ser un cisne" es un PREDICADO, como también lo es "ser blanco"; el término "individuo" (o "cosa" u "objeto" o "entidad") responde a la idea de ARGUMENTO o elemento al cual se aplica un predicado; la relación abstracta "si..., entonces" responde a la idea de CONECTIVO, en cuanto que forma una proposición molecular uniendo entre sí las proposiciones atómicas "x es un cisne" y "x es blanco". Este último es un conectivo CONDICIONAL, pero los hay también

CONJUNTIVOS, DISYUNTIVOS, etc. La idea fundamental que se quiere esbozar a propósito de estas cuatro clases de componentes intraproposicionales (cuantificadores, argumentos, predicados y conectivos) es que toda pregunta consiste en un esquema proposicional donde falta por identificar uno de esos cuatro elementos. Si usamos el signo \circ para indicar un elemento no identificado, tendremos provisionalmente cuatro esquemas universales de PREGUNTA, a saber:

$$A) (\circ x) Fx \rightarrow Gx$$

$$B) (\forall x) \circ x \rightarrow Gx$$

$$C) (\forall x) F\circ \rightarrow Gx$$

$$D) (\forall x) Fx \circ Gx$$

En A) se desconoce a cuántos individuos conocidos se aplica una relación ya conocida (como sería el caso de los sondeos electorales, imaginando que el abarque de los conceptos \exists y \forall pudiera ser puesto en correspondencia con el abarque de los números naturales). En B) se desconoce una de las propiedades o predicados que satisfacen una cierta relación (como sería el caso de preguntarse cuáles son las variables que inciden en la deserción escolar). En C) se desconoce cuáles o qué individuos de una población conocida satisfacen una cierta relación (en realidad, esto equivale a preguntarse por propiedades más específicas incluidas en una propiedad general conocida). En D) se desconoce qué tipo de nexo vincula entre sí a dos hechos conocidos, que es el modelo más extendido de las investigaciones científicas. A estas cuatro clases de esquemas proposicionales interrogativos se debe añadir el caso de las preguntas de dominio cerrado, con el tipo de respuestas "sí/no" o "verdadero/falso", el cual viene a constituir una quinta clase de esquemas (típico de las investigaciones "contrastivas"), donde el signo = remite al valor de verdad de toda la proposición:

$$E) [(\forall x) Fx \rightarrow Gx] = \circ$$

Tenemos entonces que las IE tienen esas cinco variaciones, desde el punto de vista sintáctico correspondiente al macroacto "responder". Es de suponer que cada uno de estos cinco tipos implican variaciones específicas en el plano de los microactos, pero no profundizaremos en ello. En todo caso, el hecho de que una IE cualquiera se oriente hacia uno u otro de estos cinco tipos es producto de los datos originados en el nivel pragmático o sociocontextual de la *acción semiótica*.

Finalmente, para terminar este enfoque sintáctico, y textual en general, hay que tomar en cuenta una variación obligada y notoria en el plano amplio de los diferentes lenguajes de

IE. Al revisar las tres variaciones de método propuestas en la sección anterior (M_1 : deducción, M_2 : inducción, M_3 : intuición), se deduce que cada una de ellas exige, por razones teóricas, un lenguaje diferente. La deducción (M_1), por apoyarse en el hallazgo de proposiciones específicas virtualmente contenidas en proposiciones generales, requiere una delimitación precisa de los significados envueltos en las palabras; por tanto, ante el riesgo de polisemias y giros ambiguos propios del lenguaje natural, opta por un lenguaje lógico-matemático que haga patentes esos significados y que permita efectuar cálculos independientes de los contenidos singulares. La inducción (M_2), por su parte, ya que se apoya en el hallazgo de proposiciones generalizadas a partir de un índice de probabilidad basado en frecuencias, requiere de unas técnicas sofisticadas de conteo y comparación cuantitativa, cosa que lleva a un lenguaje numérico-aritmético. La intuición (M_3), a su vez, por apoyarse en apreciaciones directas y acercamientos inmediatos a través de las vivencias y recursos experienciales, desecha los lenguajes artificiales (lógicos, aritméticos, etc.) que bloquearían los hallazgos evidentes interponiendo un largo trecho entre la pregunta y sus respuestas, disponiendo más bien del lenguaje natural, el mismo que suele acompañar las vivencias espontáneas y las experiencias cotidianas. No quiere decirse con esto que M_1 y M_2 no usen en absoluto el lenguaje natural, lo cual es imposible, ni que M_1 excluya necesariamente las técnicas aritmético-estadísticas ni que M_2 prescinda siempre de formulaciones lógico-matemáticas ni que M_3 renuncie del todo a alguna que otra aplicación de lenguajes artificiales. Lo que se quiere decir es que los planteamientos y hallazgos centrales de la investigación tienen lugar cada vez por un tipo de lenguaje específico dependiente del tipo de método. A su vez, como ya se sugirió antes, estas variantes de método se corresponden, teóricamente, con tres respectivas variantes de "estilo de pensamiento".

Una observación importante con respecto a estas diferencias correlativas pensamiento-método-lenguaje es que ellas en sí mismas no implican, al menos teóricamente, variaciones de "exactitud". Esto constituye un aspecto totalmente distinto que no está incluido dentro de las propiedades de IE. Por definición, se supone que toda investigación, en general, se orienta hacia propósitos de exactitud lingüística, ya que se trata, como se dijo antes, de un discurso *referencial* (expresivo de un 'mundo' externo, intersubjetivo) que se valida por sus nexos con un estrato transindividual $\langle E, M, T \rangle$ y jamás de un discurso "emotivo" o "poético" (expresivo de un mundo interno, subjeti-

vo), restringido al individuo. La investigación, sobre todo la IE, se caracteriza por una proyección sociocontextual, lo cual exige un alto valor "intersubjetivo" (Popper, 1982) que sólo es posible mediante una precisión unívoca de los objetos sobre los cuales se habla, lo cual, a su vez, sólo es posible a través de un lenguaje no ambiguo. Además, la investigación en general, también la IE, exige valores altos de confiabilidad interna (ya que de sus resultados depende la efectividad de las acciones sistemático-socializadas) que sólo son posibles mediante opciones claras de validación, lo cual, una vez más, sólo es posible a través de un lenguaje no ambiguo.

A propósito de las necesidades de "exactitud", como rasgo común de toda investigación, conviene precisar la diferencia entre lenguajes "exactos" o "precisos" y lenguajes "difusos" o "ambiguos". Comúnmente se habla de ciencias "exactas" y, recientemente, se ha planteado la duda sobre la posibilidad real de las mismas. Aquí se sostiene la idea de que no es válido aplicar la noción de "exactitud" a ciencia alguna ni a otra cosa que no sea un lenguaje (o, a lo sumo, una "operación", siendo el lenguaje una de ellas). Los conocimientos, y la ciencia en particular, podrán ser confiables, válidos, consolidados, etc., pero lo que resulta o no exacto es el lenguaje en que vienen expresados. Y un lenguaje es exacto en la medida en que sus términos y operaciones L remitan a un hecho u objeto w con la mínima probabilidad de que w se confunda con sus contiguos o adyacentes w' , w'' ... Asumiendo que el mundo es reconstruible (cognoscitivamente) en términos de entidades y relaciones del tipo que sea, es claro que para referirnos a cualesquiera de las mismas, nuestras operaciones de referencia L deben fijar los límites más allá de los cuales w deja de ser tal para confundirse con w' o w'' . En la medida en que estos límites sean "difusos" o amplios, L decrece en exactitud y, a la inversa, en la medida en que sean unívocos (i.e., que encierren a w y sólo a w) L incrementa su exactitud. Es por ello que, al menos en la vida cotidiana, donde suelen darse las más críticas situaciones de interés para el ser humano, resulta por lo común mucho más apreciable intersubjetivamente una expresión como "su sueldo será de Bs. 64.073,00" antes que otra como "Ud. tendrá un sueldo suficiente para sus necesidades y acorde con sus capacidades". A este respecto, es sorprendente cómo en situaciones críticas de la vida ordinaria y en el plano individual todos exigimos un lenguaje exacto y, en cambio, en el plano de la Educación y las Ciencias Sociales en general sobreabunda la retórica y muchos abogan por la "riqueza y fecundidad" del lenguaje verbal y por

las expresiones lingüísticas espontáneas y libres de prescripciones. Por oposición al lenguaje referencial exacto existe otro que comúnmente se denomina "*ideológico*" (véanse Reboul, 1986, y Hurtado, 1992, entre muchos otros) y que, por supuesto, no está incluido en una definición de IE. Se caracteriza básicamente por lo siguiente: su macroacto consiste en *conmover* y *motivar*, no en "*describir*" ni "*explicar*"; sus objetivos de acción (S_n') están dirigidos a nuevas *actitudes* y *disposiciones* de ánimo, no a nuevas estructuras cognoscitivas; su área de impacto es el ánimo, la emotividad, no la razón ni la mente; sus constructos operativos son valores y vivencias, no los datos cognitivos ni las operaciones racionales; sus campos de referencia *W* son difusos y de límites muy amplios, no exactos; sus recursos de ordenamiento son las metáforas y las formas literarias de la estética, no los sistemas o estructuras convencionales del conocimiento.

A través de estas tres últimas secciones se intentó construir una base lógico-teórica para un modelo de variabilidad de la IE, tomando como punto de partida tres teorías de inclusión decreciente. La primera de ellas, la Acción, ofreció el sistema de condiciones extra-estructurales más global que ejerce variaciones en el sistema estructural de IE. La segunda, la Semiótica, ofreció las definiciones acerca de la naturaleza de las relaciones comunes esenciales y de dichas variaciones. La última, el Texto, ofreció una particularización de los datos anteriores, junto a unos mecanismos de enlace con el plano de la observación.

EJERCICIOS

Dada su considerable extensión, es imposible transcribir literalmente muestras de investigación. Por eso, hemos optado por presentar resúmenes libres o reseñas breves en las que quedan completamente eliminadas las estructuras textuales originales en que fueron ofrecidos los respectivos trabajos, pero donde quedan evidenciadas las estructuras lógicas esenciales (problema, aspectos teóricos, aspectos metodológicos...).

Pero esto, afortunadamente, permite diversos ejercicios de análisis. Uno de ellos, el que proponemos aquí, consiste en que el lector examine las estructuras lógicas de cada una de las investigaciones aquí reseñadas muy brevemente y

luego determine cuáles estructuras textuales podrían estar asociadas a esas estructuras lógicas. Se trata, en breve, de que el lector descubra los aspectos textuales que no aparecen en las reseñas de investigación que se proponen a continuación. Evidentemente, hay una gran libertad para el abordaje de estos ejercicios y lo que importa es su razonamiento y su capacidad para aplicar los conceptos teóricos de la Información Básica a estos casos concretos de investigación.

(1) Ante la necesidad de averiguar los factores que determinan el grado en que los empleados rechazan o aceptan las innovaciones promovidas por la gerencia, se plantearon hipótesis como las siguientes: (H1) Toda innovación es un cambio; (H2) Toda persona busca seguridad. Estas dos hipótesis condujeron a explorar teorías y estudios previos en torno a dos vías: la estructura y propiedades de los cambios en general, por un lado, y la estructura y propiedades de los sentimientos de seguridad en el ser humano. Mediante teorías sociológicas y psicológicas, se fueron formulando hipótesis cada vez menos generales referidas a cambios y estructuras organizacionales, particularizados en innovaciones laborales, y a condiciones de satisfacción y logro en el personal. Al final se llegó a establecer un modelo de las respuestas de rechazo/aceptación de innovaciones sobre la base de variables tales como requerimiento de nuevos aprendizajes, compensación de sueldo, relación con los intereses-competencias del empleado, participación del personal en las nuevas implementaciones, etc. Una de las más significativas conclusiones del estudio fue que el personal rechaza las innovaciones en la medida en que, por un lado, éstas amenacen sus logros y estabilidad laborales y, por otro, en que no se adopten incentivos, compensaciones o estímulos al nuevo esfuerzo requerido. El modelo fue finalmente validado mediante un experimento con varios grupos de secretarías en una organización que cambió el sistema manual-mecánico por un sistema computarizado de servicio secretarial.

(2) Al preguntarse por la relación entre consumo alcohólico y accidentes de tránsito, se resolvió partir del funcionamiento del sistema neurológico humano y de las características inhibitoras del alcohol con respecto a los reflejos motores y a la agudeza de vista-oido. Se obtuvieron de allí respuestas completas a la pregunta inicial.

(3) Ante la pregunta de si la alimentación de los estudiantes influye en su rendimiento, se trabajó con una muestra de dos grupos de sujetos: unos bien alimentados y otros con alimentación deficiente. Se analizaron las calificaciones académicas de ambos grupos y se encontró una diferencia significativa en las respecti-

vas medias de rendimiento, pasando luego a concluir que el rendimiento de *todo* estudiante está condicionado, entre otras cosas, por la alimentación.

(4) Para obtener una interpretación de los serios conflictos entre las étnias del Amazonas y los “garimpeiros”, unos investigadores realizaron una serie de entrevistas tanto a los indígenas como a los mineros, al tiempo que compartían las actividades y vida habitual de cada uno de ambos grupos, por separado. Después de varios meses de trabajo obtuvieron que el enfrentamiento traducía el natural choque o incompatibilidad lógica entre dos sistemas de valores: el de la subsistencia primitiva en torno a la tierra y el del enriquecimiento en torno a objetos-mercancía. En cambio, los datos recogidos alrededor de las categorías de análisis referidas a “sentido territorial” y “pertenencia” resultaron poco significativos.

(5) Se planteó la pregunta por las condiciones que marcan el éxito o el fracaso de las organizaciones educativas. Sobre la base de ciertas categorías tomadas de una Teoría de la Acción, se realizó todo un cuerpo de entrevistas abiertas y análisis documental no estructurado en un grupo de organizaciones caracterizadas por un alto grado de prestigio en materia de gestión. Los resultados de esta recolección de datos fueron comparados no sólo con datos provenientes de otras fuentes sino además con los rasgos de otras organizaciones no consideradas exitosas. Una de las conclusiones del estudio consistió en que las organizaciones tienen éxito en la misma medida de su capacidad para aprendizajes complejos, basados en la coherencia entre lo que se expresa y lo que efectivamente se hace, así como en parámetros de coexistencia regulada o de manejo equilibrado de intereses individuales-colectivos.

(6) En un hospital comenzó a ocurrir que el porcentaje de parturientas muertas por fiebre puerperal en una de las salas era desproporcionadamente más alto que el de otra sala del mismo hospital. Se formularon varias hipótesis que iban siendo verificadas una a una. Por ejemplo, se pensó que todo se debía a las heridas que estudiantes inexpertos causaban a las parturientas. Pero el investigador observó que las heridas naturales del parto eran mucho más extensas que las que podía ocasionar un examen mal hecho. Observó también que los exámenes practicados en la primera sala se realizaban de la misma manera que en la segunda. Otra hipótesis consideró que la desproporción de parturientas muertas entre ambas salas del hospital se debía al efecto psicológico negativo producido por un cura que atravesaba lúgubremente la primera sala para administrar los sacramentos a una moribunda. Otra hipótesis sostenía que la causa estaba en que las mujeres de la primera sala descansaban de espaldas, mien-

tras que las de la segunda descansaban de costado. En un caso, el investigador hizo desviar el camino del sacerdote hacia la otra sala, sin que variara el efecto de las muertes; en el otro caso, hizo cambiar de posición a las parturientas, sin que tampoco variara el efecto en cuestión. Finalmente, luego de algún incidente significativo, el investigador encontró que los practicantes de la primera sala venían inmediatamente de una práctica de disección de cadáveres, sin desinfectar previamente sus manos e instrumentos. El estudio postuló la variable de contaminación por “materia cadavérica” (que tiempo después habría de ser generalizada en atención a la acción de los microorganismos en las infecciones). Experimentos diversos apoyaron la última de las hipótesis del estudio.

(7) Unos investigadores compararon el vello corporal de 117 hombres en Mensa (una organización que reunía a gente de muy altos coeficientes intelectuales) con el de hombres de la población general. La cantidad de vello corporal de los hombres de Mensa resultó, en promedio, significativamente mayor que la observada en 105 fotografías de hombres desnudos de la revista *Playgirl* y en otros 141 hombres fotografiados en una playa de Miami. Este fue uno entre varios estudios orientados a correlacionar signos fisiológicos con rasgos de personalidad. La hipótesis fundamental de todos esos estudios se basó en el hecho ya conocido de que tanto la piel como el cerebro se desarrollan a partir de unos mismos tejidos embrionales. Se formuló, de allí, la hipótesis según la cual los rasgos de uno de estos órganos (tal como el vello corporal) varía sistemáticamente con respecto a los rasgos del otro órgano (tal como la capacidad intelectual del cerebro).

3. TEXTO ACADÉMICO Y TEXTO RETÓRICO (DISCURSO DE LA DOMINACIÓN)

Como tópico adicional, incluimos aquí esta sección orientada a comparar el texto académico con los textos típicamente producidos en el contexto de las relaciones de dominación en una sociedad. El tema viene al caso por la siguiente razón: en el centro del debate epistemológico actual está la acusación de que la ciencia ha estado al servicio de las clases dominantes y, por tanto, de que el discurso científico es objetable desde el punto de vista de una “praxis liberadora” y de una “teoría crítica” de la sociedad. En otro sentido, desde la óptica de las posturas filosóficas que propugnan una

separación metodológica entre ciencias “de la Naturaleza” y “del Espíritu” se ha propuesto también un rechazo a los discursos de base lógica, típicos de la ciencia normal, y un cambio hacia el discurso libre de prescripciones, orientado a explotar la fecundidad del lenguaje literario o ensayístico y a permitir la expresión de las más hondas vivencias y de los más íntimos estados de conciencia. Estas propuestas parecen ir asociadas a una especial visión del rol del investigador, de acuerdo a la cual se hacen muy borrosos sus límites con respecto a los roles del poeta, del psicoterapeuta, del predicador, del activista o interventor social..., y aun del político.

Estas posturas traen consigo el importante problema de la eliminación de las reglas o referencias de validación para el discurso, con lo cual cualquiera podría, en principio, decir cualquier cosa sin importar el valor de lo dicho (ya que no existirían referencias de validación). Pero esto no sería lo más grave. Peor aun es que tras esa aparente anarquía se esconden los personalismos, las autocracias y los caprichos de quienes tengan el control: el valor de un discurso dependerá entonces de que éste coincida con los criterios personales y circunstanciales de los dominantes. Eliminar las reglas y las referencias es estrictamente equivalente a aceptar los caprichos de quien propone que ellas sean eliminadas.

Estas dificultades hacen que el discurso libre de prescripciones esté, precisamente, del lado de la dominación y que en sí mismo sea también un discurso dominante. Así lo demuestra, entre otras cosas, el extraordinario parecido entre el lenguaje de la persuasión (en el plano político, por ejemplo) y el lenguaje que suele ser usado en los medios académicos como oposición al discurso científico y como modelo de ciertos “paradigmas emergentes”. En lo que sigue intentaremos profundizar en estas correspondencias.

INFORMACIÓN BÁSICA

Veamos, muy brevemente, los rasgos más importantes del discurso retórico, atendiendo a los mismos niveles de análisis que hemos venido manejando hasta ahora.

Desde un punto de vista **pragmático**, el macro-acto primordial de este tipo de discurso consiste en *Persuadir*. De allí en adelante, es imaginable cualquier secuencia de meso/micro-actos que ayude al propósito de persuadir, pero en general puede decirse que todos los actos subordinados tienden a impactar las esferas del ánimo, la afectividad, el apasionamiento, la motivación, etc., pero no la esfera de la racionalidad, que es donde podrían descubrirse las manipulaciones y las conveniencias de quien persuade. Así, al conocimiento se prefiere el apasionamiento; a la razón, el ánimo; a la conciencia, la inconsciencia; a lo objetivo, lo subjetivo; a la precisión, la fascinación; a lo expresable, lo inefable; y a la transparencia, el misterio.

Hay una célebre anécdota que ilustra patentemente esta orientación pragmática: se cuenta que un famoso publicista pasó una vez por delante de un ciego limosnero y, no teniendo monedas en sus bolsillos, le dijo: “Amigo, no puedo darle nada, pero voy a colaborar con Ud. de todos modos”. Acto seguido tomó el cartón del ciego, donde se leía “tengan compasión de este pobre ciego”, escribió algo al dorso y se marchó. Desde ese mismo momento el ciego empezó a notar cada vez más generosidad en las limosnas, hasta un momento en que las monedas prácticamente llovían sobre su viejo sombrero. Una semana después, el publicista volvió a pasar por el mismo sitio y, conversando con el ciego, éste le dijo agradecido: “Señor, es Ud. un verdadero mago. Me ha dado mucho más que una limosna. ¿Qué fue lo que Ud. hizo?”. “Muy simple -respondió el publicista- en lugar del letrero que Ud. tenía, que decía *tengan compasión de este pobre ciego*, yo escribí: *Señoras, señores, ha llegado la primavera. ¡Yo no la veré!*”. La anécdota resulta ilustrativa porque las dos versiones del cartón del ciego equivalen a las diferencias entre conocimiento y apasionamiento, antes mencionadas. Dentro de este mismo nivel pragmático, la predefinición más importante del discurso retórico son los intereses y las conveniencias del persuasor. En general, el acto de habla retórico implica una incompatibilidad entre acciones, la del hablante

y la del oyente, de tal modo que el primero diseña su acción discursiva con el objeto de que la re-acción del oyente se sume o se haga compatible con sus propios intereses o conveniencias de acción (recuérdese la fábula de la zorra y el cuervo).

Desde un ángulo **semántico**, el discurso retórico presenta abundantes rasgos típicos. El más sobresaliente de ellos es la desproporcionada ampulosidad del léxico en relación con la poca información que contiene. Rosemblat (1978: 220) decía al respecto:

Hay personas cultas, o más o menos cultas, que huyen sistemáticamente de la expresión sencilla. Ya Juan de Mairena se burlaba de esa propensión. Algunos periodistas podrán escribir: "los eventos consuetudinarios que acontecen en la rúa". Pero a él le parecía más poético de otro modo: "lo que pasa en la calle". Creo que es de Juan Ramón Jiménez el precepto siguiente: "Si puedes decir pájaro, no digas ave". Y si es de él, de su severo código literario, este otro: "Todo el que escriba *so el sauz* sea colgado en el acto bajo el sauce". La afectación suele ser mal pegadizo de maestros y profesores: ¿no es significativo que pedante sea un derivado despectivo de pedagogo?

Esta ampulosidad o grandilocuencia tiene el poder de ocultar los significados evaluables y se estructura según dos mecanismos semánticos: uno consiste, como critica Rosemblat, en seleccionar términos rebuscados y de escaso uso (como el famoso caso de las "hallacas *multisápidas*" de Betancourt). El otro mecanismo es el del circunloquio, es decir, sobreabundar en palabras. Una de las mejores ilustraciones de este mecanismo se halla en Popper (1984), quien realiza un ejercicio de simplificación de un texto de Habermas, ejercicio que transcribimos a continuación:

TEXTO DE HABERMAS

La totalidad social no llega a ninguna vida por sí misma, por encima de los elementos que ella

VERSION SIMPLIFICADA

La sociedad consiste en conexiones sociales.

une y de los cuales ella misma se compone

Ella se produce y reproduce a sí misma a través de sus elementos individuales.

Ya no sigue siendo posible separar esta totalidad de la vida, de la cooperación y del antagonismo de sus elementos

Adorno concibe la sociedad en términos de categorías, las cuales no niegan su procedencia de la lógica de Hegel.

El ve la sociedad como una totalidad en sentido estrictamente dialéctico, que prohíbe la comprensión del todo en términos de la afirmación de que éste es más que la suma de sus partes.

Ni tampoco la totalidad es una clase cuyos parámetros lógicos puedan ser determinados mediante un amalgamiento de todos los elementos

Estas diferentes conexiones de algún modo producen la sociedad.

Entre esas conexiones se hallan la cooperación y el antagonismo. Y, dado que (como se afirmó antes), la sociedad consiste de esas conexiones, la misma no puede ser separada de ellas.

Adorno usa una terminología que recuerda a Hegel.

Esa es la razón por la cual él no afirma que el todo es más que la suma de sus partes.

Ni tampoco la totalidad es una clase de elementos.

constituyentes.

Las teorías son esquemas de ordenamiento que podemos construir como querramos, dentro de un marco de trabajo sintácticamente limitante.

Las teorías deberían ser construidas sin reglas gramaticales. Aparte de eso, uno puede decir allí cualquier cosa que a uno le guste.

Estas teorías prueban su utilidad en algún dominio particular de objetos si satisfacen su diversidad real.

Las teorías pueden ser aplicadas a un campo específico, mientras resulten aplicables.

Dentro de esta ampulosidad y rimbombancia, son frecuentes ciertas palabras ‘efervescentes’, ligadas a la sensibilidad de las masas y a los grandes ideales de las sociedades⁶: libertad, justicia, transformación, revolución, cambio, “investigación clandestina”, etc. Obsérvese el siguiente ejemplo:

La aportación habermasiana tiene la virtud de poner de manifiesto la dimensión comunicativa del ser humano, y que este estudio ha intentado demostrar en su implicación para la metafísica tomista, haciéndolo más en concordancia con la noción de sujeto absoluto, según se entiende en el cristianismo, es decir, en términos de una trinidad de personas, asumiendo, como lo dicho anteriormente, de un modo existencial -y no meramente formal- el contenido del modelo emancipatorio-comunicativo habermasiano. Se puede decir que las nociones de emancipación y comunicación representan, para la metafísica clásica, una nueva

⁶ Es notorio el poder que ejercen sobre el público ciertas palabras culturalmente cargadas. En Reboul (1986: 31) aparece un fragmento de un carta de Mandesltam: “La palabra ‘revolución’ está provista de una fuerza tan grandiosa, que no se entiende por qué nuestros amos tuvieron necesidad de cárceles y de ejecuciones masivas”. Al respecto, comenta el autor: “Como en la magia, las palabras no tienen ningún sentido: tienen poder. Un poder inversamente proporcional a su sentido” (p. 32).

óptica desde la cual se puede considerar la noción de sujeto absoluto, es decir, menos en términos de Primer Motor, Causa Incausada, Causa Limitada y más en términos de predicados como personal, dialogal, comunitario, comunicativo, emancipatorio y complementario. Según estas consideraciones, la Santísima Trinidad -como *paradigma del discurso transparente*- emerge como el ejemplar de la emancipación metafísica, el fundamento regio de la búsqueda humana de la *libertad, verdad y justicia perfectas*. (Subrayados nuestros)

Otro rasgo semántico de los textos retóricos es la metáfora y la figura literaria, lo cual constituye un recurso básico para desviar el discurso de la esfera de la racionalidad a la esfera de la afectividad y la sensibilidad. En Gauquelin (1976: 80-81), que fue un divulgado manual para persuasores, se lee lo siguiente:

El éxito del orador nos ha parecido muchas veces más ligado a su presentación, a su habilidad en manejar la efectividad e igualmente a la calidad de su expresión verbal *que al contenido puramente racional de su discurso*. Podríamos decir que cuando uno se dirige a un grupo y, sobre todo, a un grupo importante, la manera de hablar, el tono en que se expresa tienen casi más importancia que las palabras. Una parte de los discursos del magnífico orador que era De Gaulle no es legible pero no por ello desencadenaba menos entusiasmo en la multitud. Aunque no son éstos los únicos factores, el arte de la *fórmula afectiva* y la elocución inimitable juegan ciertamente un papel muy importante. Los escépticos pueden recordar el discurso pronunciado en Fécamp, que comenzó aproximadamente con estas palabras: "Saludo a Fécamp, puerto de mar y que piensa seguir siéndolo..." Insistimos mucho en este tema porque constituye uno de los escollos desconocidos en los que tienen peligro de estrellarse tentativas de persuasión perfectamente elaboradas. *Muchos oradores se preocupan sobre todo y de modo desproporcionado del contenido del discurso. Son los mismos que caerán con frecuencia en la trampa del lenguaje racional*. Toda su atención está centrada en no olvidar nada (lo que les lleva a exponer un número demasiado grande de ideas que los oyentes no podrán asimilar ni memorizar) y en encadenar lógicamente los argumentos. De este modo subyugado por su propio discurso, el orador se aparta del auditorio y termina, de algún modo, por hablar para sí mismo (subrayados nuestros).

En módulos anteriores hemos ya presentado muestras de este tipo de texto que, siendo de origen académico, adopta

mecanismos retóricos (por ejemplo, las muestras b2 y c5, del Módulo 1). Adicionalmente, obsérvese el metaforismo en el siguiente pasaje de Feyerabend (1974: 137):

Podemos hacer que la ciencia pase, de ser una matrona inflexible y exigente, a ser una atractiva y condescendiente cortesana que intente anticiparse a cada deseo de su amante. Desde luego, es asunto nuestro elegir entre un dragón o una gatita como compañía. Hasta ahora la humanidad parece haber preferido la segunda alternativa: cuanto más sólido, bien definido y espléndido es el edificio erigido por el entendimiento, más imperioso es el deseo de la vida por escapar de él hacia la libertad.

Otros mecanismos específicos del texto retórico son la redundancia, la trivialidad y los pseudoconceptos. Por redundancia entendemos la repetición de información, pero no con función de refuerzo o énfasis, sino con función efec-tista sobre el destinatario. Ejemplos típicos son expresiones como “nuestra primerísima prioridad”, “una alternativa diferente en Educación Superior”, etc. El siguiente texto es una muestra particular:

. La visión foucaultiana del discurso es asumida en este trabajo. La formación histórica es una relación entre lo visible y lo decible. Lo visible son las relaciones de poder y se dan en el espacio, mientras que lo decible corresponde a las formas enunciativas, estas constituyen discurso; es decir, el enunciado es considerado la condición material de todo discurso, o de todo concepto, lo que significa que sobre el enunciado se construyen los conceptos.

La trivialidad, en cambio, consiste en emitir afirmaciones que no añaden nada a la solución de un problema o que resultan absolutamente obvias como para ser incorporadas al tratamiento de un problema. Ejemplos ya conocidos son: “la sociedad es un complejo de múltiples determinaciones” (en la cual no llega a definirse el término *sociedad*) o “conocimiento es poder” (cosa que ya saben desde los guías turísticos y los ‘asesores’ hasta los chantajistas y ‘los mejores alumnos del salón’, pero que no resuelve ningún problema epistemológico) o “el conocimiento, en tanto entendimiento inteligente, resulta ser la acción y el efecto de conocer”, o “el todo es mayor que la suma de sus partes”, etc.

Los pseudoconceptos son constructos verbales orientados a crear expectativas y actitudes convenientes, pero que no corresponden a ninguna entidad en el mundo real (técnicamente conocidos como *vacíos referenciales*). Ejemplos son las expresiones “Autoinstrucción” y “Autoaprendizaje”, que ya hemos analizado en el primer módulo, y “Aprender a aprender”, que analizamos en este mismo módulo. En el mundo político y gubernamental, las palabras “democracia”, “libertad”, “pueblo”, etc. adquieren muchas veces la categoría de pseudoconceptos.

Finalmente, la ambigüedad semántica parece ser la materia prima de todo discurso retórico y lo que más estructuralmente tipifica esa clase de lenguaje. Aunque no todo texto ambiguo es necesariamente, sólo por eso, un texto retórico, lo contrario sí es definitivamente característico: no hay texto retórico que no sea ambiguo. Esto no ocurre sólo a nivel de práctica ideológica, sino también a nivel de prescripción: muchos recomiendan la ambigüedad y se sienten satisfechos en ese terreno, aduciendo unas veces que a la libertad de pensamiento no se le debe exigir precisión y, otras, que la precisión es imposible desde el momento en que la realidad es producto de la misma mente⁷. Guba (1991: 17), por ejemplo, sostiene que la ambigüedad es útil para que cada quien pueda captar las posibles implicaciones de un término. Textualmente, dice lo siguiente, a propósito de la ambigüedad de la palabra *paradigma*:

Algunos consideran que la falta de claridad en esa definición es algo inconveniente. Pero yo creo que es importante dejar el término en ese limbo problemático en que se halla, ya que enton-

⁷ Algunos, en esta línea de pensamiento, han llegado a justificar su propia retórica aduciendo una supuesta “retórica de la ciencia”. Parece ser el caso de quien legitima sus propias deficiencias endosándoselas también a los demás. La substancial diferencia entre la retórica común y los lenguajes precisos es que aquí pre-existe un cuerpo de reglas y de referencias de validación, mientras que allá no existe ninguno. En ese sentido, la retórica es *solipsista*.

ces será posible irlo moldeando a medida que mejore nuestra comprensión de sus múltiples implicaciones (“Some persons view that lack of clear definition as an unfortunate state of affairs. But I beleive that it is important to leave the term in such a problematic limbo, because it is then possible to reshape it as our understanding of its many implications improves”).

Pasando ahora a una rápida revisión de sus aspectos sintácticos, el discurso retórico puede recurrir, entre otras cosas, a los juegos de palabras, entendidos como permutaciones, sustituciones, rimas y, en general, manipulaciones en la secuencia de palabras, con el único objeto de producir efectos pragmáticos, sin correspondientes efectos en la esfera racional. Ejemplos. “He aquí la crisis de la razón y la razón de la crisis”, “Educastradores”, “Somos hombres en cuanto nos hacemos hombres”, “Somos lo que somos por ser lo que somos todos”, etc. En instancias de la política y la publicidad, sobre todo en materia de slogans, es donde más abundan los juegos de palabras. En la época de Eisenhower fue célebre el “I like Ike” y, durante el nazismo, el “Ein Volk, Ein Reich, Ein Führer!” (recuérdense, en Venezuela, los casos de “Pierderúa” y “Calderrota”, entre otros). Como dice Reboul (1986), el juego de palabras “hace surgir, como por milagro, un parentesco entre el significante y el significado, parentesco que se impone tanto más cuanto que no se lo había buscado. La rima aparece como una razón (...). La fuerza de la fórmula proviene de que hace resaltar, como una chispa, un sentido que no se esperaba y que desarma el pensamiento” (p. 127). Podríamos añadir, además, que en este tipo de sintaxis retórica va frecuentemente escondida una trampa lingüística (como el caso de “aprender a aprender”, visto antes y que también constituye un juego de palabras). En EUA, por ejemplo, fue famoso el slogan educativo “We teach children, not subjects”, donde la trampa lingüística consiste en pretender una sustitución entre dos términos sintácticamente complementarios y no equivalentes (“children” es un objeto indirecto o un ‘dativo’, que define el beneficiario de la acción “teach”, mientras que “subjects” es un objeto directo, un ‘acusativo’, que define el objeto de esa misma acción; por

tanto no son intercambiables). Hay que anotar, sin embargo, que no todo discurso retórico utiliza estos juegos sintácticos pragmáticamente orientados y que en los medios académicos no son, afortunadamente, el rasgo más caracterizador.

El distintivo más sobresaliente en la instancia del análisis físico puede verse apenas en el caso del medio cara-cara y está dado por los juegos fonéticos, especialmente por la entonación, la modulación y el volumen de voz. El principio, en este sentido, es que a menor relevancia de los contenidos (o sea, a menor interés semántico), mayor énfasis de la voz (mayor esfuerzo fonético). En efecto, cuando el contenido semántico del acto de habla es suficientemente pertinente, relevante y preciso por sí mismo, en esa misma medida resultan innecesarios los trucos de voz y los artificios fonético-gestuales. Pero, evidentemente, si tenemos muy poco o nada que decir o si lo importante es encubrir información, entonces resultan necesarios tales artificios. De hecho, no en vano los mítines políticos, las arengas, los discursos de ocasión, la publicidad televisiva y las predicaciones religiosas constituyen los mejores ejemplos de artificio fonético-gestual, ya que lo importante es mover masas e impactar el ánimo. En los medios académicos, el manejo de la voz del discurso retórico suele ser bastante menos descarado que, por ejemplo, en los medios políticos o publicitarios, pero aun así es perceptible, sobre todo en términos de variaciones de intensidad de voz y en aquellos casos en que el texto se orienta más al proselitismo que a la contrastación y crítica.

Para terminar, es importante una observación de carácter pragmático: hay un criterio según el cual las clases de texto van asociadas a contextos típicos, tal como hemos visto en módulos anteriores. Hablamos así de textos publicitario, militar, religioso, político y académico, por ejemplo, en cuanto productos de las interacciones en los contextos publicitario, militar..., y académico, respectivamente. Los contextos típicos son, entonces, situaciones o clases características de interacción, ligadas siempre a datos institucionales y, casi siempre, a datos espacio-temporales. Pues bien, cuando

hablamos de *texto retórico* no se está utilizando ese mismo criterio y, en lugar de un contexto espacio-temporal, lo que se destaca es un marco de conveniencias e intereses. Es por eso que la retórica puede darse en cualquiera de los contextos anteriores, pudiendo haber, por ejemplo, textos académicos retóricos y textos académicos no retóricos (e, incluso, textos publicitarios no retóricos). Los conceptos de dominación y retórica aluden a algo que atraviesa todo el conjunto de contextos.

LECTURA COMPLEMENTARIA

Como complemento a la información anterior, proponemos la lectura de un pasaje de Reboul (1986), que destaca algunos aspectos de interés en las relaciones entre texto académico y texto ideológico.

REBOUL, OLIVIER (1986): “¿Qué es un discurso racional?”, en *Lenguaje e Ideología*. México: FCE. Pp. 207-218

¿En qué condiciones es racional un discurso? Aclaro que el problema no se limita al discurso científico. Un texto administrativo, jurídico, filosófico, ético, etc., también debe ser racional.

1. La primera condición es, por supuesto, que el discurso sea coherente. Esto quiere decir: a) que no haya ninguna contradicción entre sus enunciados o en uno de sus enunciados; b) que el conjunto del discurso sea pertinente es decir apropiado al tema que trata.

2. La segunda condición es que el discurso sea inteligible en todas sus partes. En efecto, antes de saber si es verdadero o falso, importa saber lo que quiere decir. Que un discurso sea inteligible no quiere decir que sea fácil de entender, sino que sea posible comprenderlo, analizarlo del comienzo al fin. La inteligibilidad implica tres condiciones: a) que todos los términos utilizados pertenezcan al código lexical común, o si no que los términos nuevos sean definidos tomando en cuenta ese código; concretamente, el lector debe poder encontrar todas las palabras en el diccionario; y si el autor emplea un neologismo, debe definirlo con base en palabras que figuren en el diccionario; b) que los enunciados estén desprovistos de ambigüedad; tanto de ambigüedades que se refieren al léxico como las que provienen de la sintaxis; c) en fin, que el lazo entre las proposiciones sea lógico, que se sepa nítidamente si una es explicación de la otra o su consecuencia, etc. Si el discurso no

cumple con estas exigencias, deja de ser un medio de comunicación, deja de ser racional.

3. La tercera condición es que el discurso sea crítico más exactamente autocrítico. Claro que no empleo este término en el sentido marxista, esto es, la denuncia pública de las desviaciones de la conducta propia con relación a la línea del partido. Digo que un discurso es autocrítico cuando enuncia sus presupuestos como tales, o permite conocerlos; dicho de otro modo, cuando él mismo precisa si es una certeza, una probabilidad, un hecho comprobado, una hipótesis, una convención, etc. Así se ofrece el discurso al libre examen. Sin este último criterio, un discurso puede ser coherente y claro, pero no será más racional que el de un paranoico.

Se dirá que mi definición excluye otros tipos de discurso, como el poético o el religioso. No es así. Mi definición sólo excluye la aspiración última que pudieran tener de ser discursos racionales.

¿El discurso ideológico es racional? La respuesta no es fácil. Debe ser racional para convencer, pero irracional para vencer. Esta situación ambigua es la que necesitamos comprender ahora.

Coherencia e incoherencia del discurso ideológico

Ciertos autores consideran que una ideología por fuerza debe ser coherente. Y éste es, por lo demás, un rasgo inherente a su definición, lo que la distingue de los mitos y de las religiones. Sin embargo, esta coherencia, aunque se haga palpable, puede no ser necesariamente real, pues nada garantiza que el poder que utiliza la ideología sea coherente en sus fundamentos y objetivos.

En el discurso ideológico, las incoherencias pueden ser imputadas a los propios términos. ¿Estamos seguros de que una expresión como "partido único" no es una contradicción en sus términos? Si se admite que la voluntad y la conciencia son propias del individuo, ¿se puede hablar sin contradicción de "voluntad del pueblo" y de "conciencia de las masas"? La incoherencia puede ser también propia del discurso global. Tomemos dos ejemplos precisos: el discurso de los jacobinos y el de Vichy.

El discurso jacobino era universalista, sobre todo en Robespierre, quien proclamaba que Francia renunciaba a toda conquista y respetaría la libertad de todos los pueblos. Mejor aún: pretendía ayudarlos a liberarse, los quería liberar. Pero este "mejor aún" precisamente, es un "mejor" enemigo de lo bueno. Al exportarse, la "nación" se convierte en dominación y las "repúblicas hermanas" serán sólo satélites de Francia. Otro resbalón: después de haber estatuido el principio de la "libre adhesión" de los pueblos vecinos (Niza, Saboya) a Francia, los revolucionarios implantaron otro principio, el de las "fronteras naturales", que hacía pasar el concepto de seguridad militar por encima del consentimiento de los pueblos anexados. En fin, el centralismo jacobino, en nombre de la "República una e indivisible", destruyó todos los particularismos de los países componen-

tes de la nación, especialmente los lingüísticos; de ahí la "división" de Francia en "departamentos", que abolió las provincias.

Robert Paxton (E. 1973) ha mostrado las incoherencias de la ideología de Vichy, a pesar de estar fuertemente estructurada. Era coherente sólo en virtud de lo que rechazaba: el parlamentarismo, la lucha de clases, el internacionalismo, la igualdad, el individualismo, el colectivismo. Pero no ya en lo que afirmaba. Algunos vichistas, eran conservadores tradicionales, otros pretendían ser tradicionales, otros pretendían ser "hombres nuevos", adeptos a una "tercera vía" entre el capitalismo y el comunismo. Otros predicaban el retorno a la tierra y la restauración del artesanado; había, por último, algunos francamente tenócratas, que propendían a la división del trabajo, la industrialización, el dirigismo estatal. En cuanto a los medios, estaban por un lado los partidarios de las técnicas de persuasión: propaganda educación, movimientos de juventud; y por el otro "los partidarios de un régimen policial y de tribunales inflexibles". En resumen, si bien todos los vichistas querían un "Estado fuerte", muchos estaban en desacuerdo con el "estatismo" del régimen, con su intervencionismo económico, su centralización; sus veleidades de enrolar a la juventud, muy mal vistos por los católicos, aun los más fieles al régimen.

Se dirá que estas contradicciones se generaron en el hecho de que el vichismo se componía de varias ideologías diferentes. Se podría responder: un solo poder; una sola ideología. Esta mezcla de tecnología y de imágenes de Epinal (ciudad a orillas del Mosela, capital del departamento de los Vosgos, famosa por su basílica), de racionalidad y de mística, sería fácil de descubrir también en otras ideologías, a pesar de que eran también muy estructuradas, como el stalinismo, el fascismo, el izquierdismo.

Más que nada, puede pensarse que todas las ideologías, como discursos del poder, reposan sobre una contradicción última. Para tratar de convencernos, el poder se dirige a nuestra razón y nos trata como iguales, respetando nuestra libertad de elección, pues lo que quiere es obtener nuestro acuerdo. Pero si hacemos uso de nuestra razón de modo diferente que él, y de nuestra libertad para estar en desacuerdo con él, el poder queda amenazado en lo que tiene de más íntimo y sagrado: su legitimidad. Falto de razones, debe entonces recurrir coacción, o a la manipulación de los espíritus.

Ahora bien, si toda ideología comporta incoherencia, el discurso que expone tiene por función enmascararlas. El discurso fascista las disimulaba apelando a la autoridad del jefe, que "siempre tiene razón", e insistiendo en "la acción", "lo vivido", la "comunidad". El stalinismo y el maoísmo invocaban la "dialéctica", que volatiliza las contradicciones molestas. Más genéricamente, merced a las impre-

cisiones de su discurso, una ideología, cualquiera que sea, oculta sus contradicciones.

Claridad y oscuridad del discurso ideológico

Es, en efecto, la falta de claridad la que disimula mejor las incoherencias parciales de una ideología; una falta de claridad que se puede distinguir en tres niveles: conceptos, juicios, razonamientos. Los conceptos de una ideología se expresan por palabras o por sintagmas que, como hemos visto durante todo este estudio, son con frecuencia sumarios y cargados de connotación. Resulta de ello que los juicios son ambiguos, susceptibles de varias interpretaciones. Lo más grave no es la falta de claridad de las fórmulas y de las palabras, sino la ilusión de claridad que dan a sus receptores por el simple hecho de que para ellos resultan familiares. Sucede así que un discurso ideológico es en general intraducible. Aclaro: aun en su propia lengua, pues es muy posible que exista en una lengua extranjera un subcódigo equivalente al de la ideología que se quiere traducir.

¿Qué ocurre con el comunismo, que pretende ser racional y al mismo tiempo científico? Un autor marxista de la RDA, Georg Klaus, ha tratado de establecer una oposición entre la propaganda de los regímenes burgueses y la de los países socialistas, oposición tanto más interesante para nosotros cuanto que el autor la sitúa en el nivel de la lengua misma: *Una política y una agitación fundadas científicamente no emplearían más que términos para los cuales es posible una reducción (...) y en los cuales la univocidad semántica es predominante, excluyendo aquellos a los que no puede agregarse ninguna operación* (Pêcheux, 1975, p. 261).

Así, si no se utilizan más que términos traducibles y sin ambigüedad, la propaganda comunista expresa "el ser" (*Wesen*) y no "la apariencia" (*Schein*). Sin duda debe recurrir a "una cierta retórica al servicio de la verdad" a un "ceremonial" (p. 262), más aptos para movilizar a las masas que una teoría lógica y rigurosa. Queda claro, comenta Michel Pêcheux, que su discurso es "operatorio", en el sentido de ofrece: *La posibilidad constante de una verificación y de un control de "las cosas mismas" (Testmittel) a través de la captación de múltiples acciones de retorno (en el sentido cibernético de retroacción), las cuales, según G. Klaus, caracterizan al conjunto de las prácticas socialistas* (p. 263).

Si logro desentrañar este galimatías, saco en conclusión que una propaganda que recurre a procedimientos irracionales, lingüísticos o de otra naturaleza, puede no ser ideológica. Está al servicio de la verdad en la medida en que sus receptores puedan analizar su mensaje y confrontarlo con la realidad, aportando luego su punto de vista. ¿Pero de qué realidad se trata para Klaus? Este "ser", que se opone a la "apariencia" no se conoce, según él, más que sobre la base del materialismo histórico (p. 261). Dicho de otro modo, los

receptores de la propaganda socialista pueden siempre tratar de saber más; y lo que "sabrán" será siempre y únicamente materialismo histórico. Por último, la propaganda socialista, por oposición a las otras, es una pedagogía. El autor lo dice expresamente: "Esta lucha reviste en definitiva la forma de lo pedagógico" (ibid, p. 262).

Aquí tocamos, me parece, uno de los aspectos esenciales del comunismo. Es un poder "diferente"; un poder que no es sólo político, militar, jurídico, económico, sino también y en primer término pedagógico. El poder comunista, en efecto, siempre ha tenido como mira esencial y como práctica predominante la educación de las masas, con las dos características de toda educación pública: el monopolio de la transmisión y el carácter supuestamente científico de lo que difunde. Las preguntas que puedan plantear los ciudadanos o los militantes de base, las objeciones que puedan formular, son la prueba de "que no todo está todavía claro en su espíritu", que es preciso explicarles mucho más lo que el partido ha determinado gracias a su ciencia de la historia. Y si los alumnos se niegan a comprender, es preciso sancionarlos, en bien del interés general y del suyo propio. En la URSS como en China, los campos de concentración se llaman "campos de reeducación por el trabajo". Cuando China invadió a Vietnam en 1979, fue "para darle una lección".

Estos términos no tienen nada de metafóricos. El poder comunista, al afirmarse como pedagógico, no dice que lo es. Y la propaganda comunista no tiene nada de desleal. Cuando Thorez lanzó en 1936 su llamado a los católicos, empleó ciertos términos bastante vagos y menos claros que conmovedores; pero es perfectamente posible traducirlos al lenguaje del comunismo, y mostrar que "aplastados por las mismas preocupaciones" tenía la significación de explotado y solidario.

La propaganda del comunismo es sólo la forma exterior de una pedagogía que puede ser siempre sustituida. Pero la pedagogía ¿no es acaso en su especie la forma más insidiosa de ideología? Se puede admitir -digo "se puede" porque algunos no lo admiten- que el poder docente es legítimo cuando se trata de educar a los niños. Pero erigirse en educadores de las masas, decidir por ellas el contenido y los métodos de lo que se les enseña, imponerles su educador y su educación, ¿no es tratarlas como niños?

La petición del principio

En cuanto al lazo lógico entre las proposiciones, que constituye el razonamiento propiamente dicho, ocurre con mucha frecuencia que es lógico solamente en apariencia, y que en realidad es sofístico. Recordaré aquí algunos de estos seudo-razonamientos.

La falsa tautología, como "una mujer es una mujer", donde el referente de los dos términos es el mismo, pero su sentido no: la mujer sujeto es una persona del sexo femenino; la mujer predicado es el

conjunto de caracteres que "se" atribuyen a la mujer -fragilidad, inconstancia, etc.-, donde "se" es la ideología llamada sexista. La falsa causalidad: *post hoc, ergo propter hoc* (consecutivo, por lo tanto consecuencia). La alternativa falaz, que opone dos términos como si hubiera intermedio posible. El silogismo incorrecto, del tipo: "Los nazis rechazaban la lucha de clases. Usted rechaza la lucha de clases. Por lo tanto ...". La extrapolación, que va de lo particular a lo universal: por haberse comprobado ciertas violaciones cometidas por los emigrantes, se afirma que los emigrantes están "naturalmente inclinados a la violación"; la ambigüedad de "los" se presta admirablemente a este género de sofisma.

De hecho, todos estos seudorrazonamientos son útiles, pero no indispensables para el discurso ideológico. Existe por el contrario una falta de lógica que le es de alguna manera consustancial, sin la cual el discurso no sería ideológico. Se podría concebir, en efecto, un discurso que fuera coherente y claro y al mismo tiempo perfectamente ideológico, es decir, al servicio de un poder. Es que el discurso ideológico se apoya necesariamente sobre un presupuesto que no cuestiona. Cuando este presupuesto no es sólo el de una frase sino el de un razonamiento completo, yo lo llamo petición de principio.

La petición de principio es lo propio de un razonamiento (explicación, prueba, demostración) que puede ser perfectamente correcto, pero que se apoya sobre premisas que se pretenden evidentes, cuando es esto lo que queda por demostrar. Sea el caso de esta afirmación de Stalin: *la libertad para varios partidos no puede existir más que en una sociedad formada por clases antagónicas, cuyos intereses son recíprocamente hostiles e irreconciliables... En la URSS no hay lugar más que para un solo partido* (en Deutscher, E. 1953, p. 460).

El razonamiento es elíptico. Si lo restableciéramos en toda su integridad, advertiríamos que reposa sobre dos peticiones de principio:

1. Al ser todo partido el instrumento de los intereses de una clase en una sociedad donde las clases son antagónicas, una sociedad sin clases antagónicas no puede tener varios partidos.
2. La URSS es una sociedad sin clases antagónicas, o al menos sus antagonismos son conciliables.

A lo cual se puede responder:

1. Que una sociedad sin clases antagónicas puede admitir "la libertad para varios partidos"; o bien, en efecto, estos partidos estarán espontáneamente de acuerdo con lo esencial, y su pluralidad no conspirará contra la unidad; o bien no es así, y entonces ésta será la prueba de que la ausencia de antagonismos de clase no impide los conflictos sociales, conflictos que son ocultados, pero no suprimidos, por la falta de libertad.

2. Que la represión violenta en la URSS de Stalin probaba justamente que la Revolución no había suprimido los conflictos; por ejemplo entre obreros y campesinos, entre pueblo y burocracia, entre nacionalidades.

El razonamiento de José Stalin sigue estando vigente en muchos de los países llamados socialistas, donde presta los mismos servicios: sofocar la libertad de expresión y de asociación, suprimir el derecho de huelga, e incluso el derecho en general.

En su *Vocabulario de la filosofía*, A. Lalande distingue dos casos de petición de principio: 1) Se toma por aceptada, "bajo una forma un poco diferente", la tesis que se trata de demostrar; pero esta sustitución no es posible más que por un juego de prestidigitación verbal. Así se ve en el razonamiento de aquel dictador de un país "socialista" africano: "No puede haber contradicción entre nosotros y el pueblo" ("nosotros" es él mismo). ¿Por qué? Porque "nosotros encarnamos la voluntad del pueblo". Toda oposición al dictador es por lo tanto oposición al pueblo, y debe ser sancionada como tal. 2) Se apoya en un principio, sin haber demostrado que la relación que éste enuncia es verdadera en todos los casos. También aquí la falla lógica sólo es posible gracias a la imprecisión del lenguaje, que permite la confusión entre "todos" y "algunos": "Los judíos son comerciantes" (¿todos o algunos?).

Es, pues, el lenguaje, en sus estructuras de superficie, el que hace aceptable la petición de principio. La facilidad con que se repiten lemas o clichés hace que se los tome por verdades. Queda claro que estas fórmulas rituales y encantatorias extraen su fuerza de estereotipos, o pasiones colectivas, que ellas expresan y refuerzan. El hitlerismo se apoyaba en un antisemitismo muy real, al que pretendía darle un contenido científico.

El colonialismo reposaba sobre la convicción casi unánime de la superioridad cultural de Europa, identificada con la "civilización"; un economista, Charles Gide, legitimaba así el acaparamiento de tierras y recursos naturales por el colonizador: "Expropiación por causa de utilidad mundial".

La petición de principio es lo que nos permite ver mejor la relación entre el discurso ideológico y el discurso religioso. Un discurso religioso, ya sea historia santa, profecía, homilía, plegaria o exposición dogmática, reposa por definición sobre un acto de fe. También el discurso ideológico, pero éste lo disimula por su forma, de apariencia racional. Sin esta simulación, la petición de principio parecería como tal es decir como inaceptable.

Es preciso distinguir, sin embargo, entre los diferentes tipos de ideologías. El fascismo proclamaba deliberadamente el carácter místico de su doctrina: *Credere, obbedire, combattere*, era el eslogan de Mussolini. Y Goebbels escribió en su *Combate por Berlín: Porque los compañeros del partido han sido formados en un dog-*

matismo unitario e inquebrantable (in einer einheitlichen und festen Dogmatik erzogen), son capaces de afrontar todas las trampas del enemigo (E. 1942, p. 48).

Se podría argüir que el fascismo no es una ideología, puesto que le falta uno de los caracteres esenciales de toda ideología, que es su pretensión de racionalidad. Y sin embargo sí: el fascismo exige a las masas que obedezcan y crean, pero en una doctrina que afirma que es racional, de la cual es depositario del poder, y que no hay necesidad de enseñar. El fascismo nos dice: la verdad es incomprendible. Dice: otros la comprenden por usted. Después de todo la ciencia, la técnica, la medicina ¿no hablan con el mismo lenguaje cuando se dirigen a las masas?

El discurso comunista, fundamentalmente pedagógico, siempre ha pretendido ser racional y antirreligioso. La palabra "dogmatismo" con franqueza es peyorativa en él, así como la expresión "culto de la personalidad", aparecida en 1956 con la desestalinización; pero no es menos cierto que los comunistas hablan de "marxismo ortodoxo", y los maoístas han retomado por su cuenta el tema evangélico del "hombre nuevo"; falta saber si el poder tiene el derecho, o aun la posibilidad, de "hacer" hombres nuevos.

En nuestras democracias occidentales, el discurso político está decididamente separado del discurso religioso, pues se dice objetivo y funcional. Pero ¿lo es en realidad? Ciertos términos, técnicos en apariencia, expresan de hecho verdaderos dogmas que no se pueden cuestionar sin provocar un escándalo, sin "blasfemar". Blasfemia era la de los que, en 1974, pregonaban el "crecimiento cero"; blasfemia la que comete quien cuestiona "el imperativo categórico de crear empleos". Como si la creación de puestos de trabajo (léase: industriales) fuese la única solución del problema del desempleo; como sino se pudiera superar el drama reduciendo las horas trabajo, o creando empleos "culturales": educativos, artísticos, deportivos, etc., de una utilidad sin duda superior. La pregunta merece, en todo caso, plantearse. Pero ¿se puede plantear sin cometer sacrilegio?

En el razonamiento ideológico, la petición de principio no sólo es frecuente, sino inevitable. Ella constituye la intervención subrepticia del poder en el discurso que lo legitima. En la base de todo razonamiento ideológico, hay pues una petición de principio sin la cual no sería ya ideológico: el carácter sagrado del poder al que sirve.

Los análisis que preceden derivan de nuestra definición de la ideología: un pensamiento al servicio de un poder, que disimula su función bajo una apariencia de racionalidad.

Ahora bien, por el hecho mismo de que debe recurrir a la razón ¿no lleva toda ideología en sí misma su propia contradicción? Al dar a los hombres la posibilidad de razonar, ¿no les da la posibilidad de

transgredir los límites de su espacio de racionalidad, de pensar sin fórmulas prefabricadas y sin prejuicios? ¿De pensar, a secas?

REFERENCIAS EN EL MÓDULO 4

- AAVV (1975): *Metodología del Conocimiento Científico*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Bloomfield, L. (1974): "Habla Culta e Inculta", en Garvin, P. y Lastra, Y.: *Antología de Estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*. México: UNAM.
- Chacín, M. y Briceño, M. (1995): *Cómo Generar Líneas de Investigación*. Caracas: Publicaciones del Decanato de Postgrado de la USR.
- Chomsky, N. (1979): *Sintáctica y Semántica en la Gramática Generativa*. México: Siglo XXI.
- Einstein, A. & Infeld, L. (1950): *La Física, Aventura del Pensamiento*. Buenos Aires: Losada.
- Feyerabend, P. (1974): *Contra el Método*. Barcelona: Ariel.
- Frake, Ch. (1974): "Cómo Pedir una Bebida en Subanun", en Garvin, P. y Lastra, Y.: *Antología de Estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*. México: UNAM.
- Gamow, G. (1971): *Biografía de la Física*. Madrid: Salvat/Alianza.
- Gauquelin, M. (1976): *El Mecanismo de la persuasión*. Bilbao: Mensajero.
- Guba, E. (1991): *The Paradigm Dialog*. California: Sage.
- Jeffrey, A. (1992): *Las Teorías Sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial*. Barcelona: Gedisa.
- Kerlinger, F. (1984): *Enfoque Conceptual de la Investigación del Comportamiento*. México: Interamericana.
- Mosterín, J. (1994): *Filosofía de la Cultura*. Madrid: Alianza.

Padrón, J. (1992): Aspectos Diferenciales de la Investigación Educativa. Caracas: USR

Piaget, J. (1977): *Estudios Sociológicos*. Barcelona: Ariel.

Popper, K. (1992): *In Search of a Better World*. London/NY: Routledge.

Rosemblat, A. (1978): *La Educación en Venezuela*. Caracas: Monte Avila.

SÍNTESIS

A través de estos cuatro módulos temáticos hemos visto las relaciones más importantes entre Análisis del Discurso e Investigación Social. Evidentemente, no es todo lo que podría mostrarse al respecto, pero sí esperamos haber delimitado los espacios centrales de trabajo donde podrían insertarse tales relaciones y donde podría verse la necesidad de que el investigador en Ciencias Sociales o Humanas cuente con algún cuerpo teórico y metodológico de apoyo. De modo muy especial, queremos ahora insistir en tres importantes sectores:

- Una gran mayoría de hechos sociales puede ser enfocada desde el punto de vista de sus condiciones discursivas, en cuanto actos de habla o en cuanto procesos dotados de rasgos de lenguaje y que pueden ser analizados a partir de tales rasgos. Una Teoría del Discurso o del Texto permite entonces abordar ese tipo de enfoque, de lo cual se infiere la necesidad de que el investigador social posea un dominio elemental de alguna teoría consistente y abarcante. Creemos que el esquema teórico propuesto en el segundo de estos módulos satisface una gran cantidad de requerimientos. Básicamente, hemos propuesto partir de una base *pragmática*, considerando primero el concepto de *acción* y de sus componentes y relaciones estructurales (elementos y niveles de la acción), para luego, dentro del universo de las acciones, pasar a examinar cierta subclase de ellas, las acciones discursivas, estructuradas sobre la base de cuatro aspectos mayores: lo *pragmático*, lo *semántico*, lo *sintáctico* y lo *físico*. Finalmente, en el nivel más específico y a partir de los distintos tipos de contexto, pasaríamos a analizar distintas clases de discursos típicos, tales como el discurso jurídico, el discurso académico, el discurso publicitario, el discurso político, etc. Podemos, en este último nivel, establecer ciertas correspondencias entre alguna teoría específica del Discurso y la misma especialidad concreta del investigador (los

investigadores en Educación, por ejemplo, no deberían obviar sin más una teoría específica del discurso didáctico, por ejemplo).

- Con mucha frecuencia, los corpus o unidades de análisis del investigador social están constituidos por *textos* (documentos institucionales, grabaciones de entrevistas y diálogos, hojas de vida, etc.). El dominio de un cuerpo teórico-metodológico de análisis de esos textos permite no sólo extraer y organizar productivamente los datos allí contenidos, sino también proveer ciertas garantías de confiabilidad y credibilidad al trabajo de análisis. La validez de la información no quedaría ya a merced de intuiciones inexplicables ni de genialidades subjetivas y, por tanto, tampoco estaría supeditada a la buena fe de los usuarios de la investigación, sino que gozaría del respaldo que ofrecen las aplicaciones intersubjetivamente compartidas y teóricamente fundadas. Es lo que hemos querido ilustrar en el tercero de estos módulos.
- Finalmente, todo investigador necesita estructurar su propio discurso, su propio texto investigativo, aquél que aspira superar las barreras de la individualidad en pos de los canales de difusión y diseminación del conocimiento. Y, más en el fondo, antes de eso, tiene que elaborar constructos descriptivos, teóricos y operativos, lo cual define operaciones de lo que muchos han llamado “lenguaje del pensamiento”, esta vez aplicado al conocimiento sistemático-socializado. También en estos dos casos resulta invaluable una Teoría del Discurso y un cuerpo de herramientas derivadas. La intención del cuarto módulo, referido al Texto Académico e Investigativo, ha sido precisamente mostrar este importante campo de relaciones.

No queremos terminar estas líneas sin antes advertir acerca del carácter absolutamente hipotético y exploratorio de todo lo que se ha ofrecido en estos cuatro módulos. Nuestra enorme ignorancia sobre los hechos de lenguaje, más el estado prácticamente inicial en que se hallan los estudios sobre el Texto y el Discurso, nos conducen a una gran inse-

guridad intelectual y nos obligan a dudar de cualquier solución. En tal sentido, nada de lo aquí presentado intenta ser definitivo ni perfectamente elaborado, ni mucho menos. Pero, por otra parte, la única vía de progresar está en los intentos y en las suposiciones, con tal de que éstos sean controlados y realimentados por la crítica y la evaluación constantes.

Así, los contenidos de este libro deben asumirse sólo como suposiciones o hipótesis de trabajo y como intentos exploratorios o ensayos. Muchos de ellos necesitarán revisarse, reajustarse o, incluso, descartarse. Sólo esperan por la crítica y la discusión, las cuales por cierto definen la dinámica y la orientación de todo Seminario en los niveles de postgrado.

La utilidad que en general tiene el Análisis del Discurso, o del Texto, para un investigador social radica en tres facetas importantes de su 'oficio': por un lado, muchos estudios contemplan, entre sus *corpus* o *unidades de análisis*, piezas o fragmentos de lenguaje (documentos, intervenciones orales, etc.), cuyo abordaje requiere poderosas herramientas de interpretación y tratamiento. Por otro lado, muchos de los entramados teóricos que las actuales Ciencias del Hombre asocian a los fenómenos sociales están definidos por una perspectiva comunicacional y de lenguaje. En relación con esta faceta, las Teorías del Texto y del Discurso, vienen a ser uno de los cuerpos explicativos más fecundos. En tercer lugar, todo investigador social se ve enfrentado a la necesidad de criticar conceptos, de dilucidar términos, de construir definiciones y, en fin, de manejar muchas operaciones de pensamiento vinculadas a estructuras lógico-lingüísticas. Y, también en este caso, el Análisis del Discurso resulta una guía valiosa.

Todas estas relaciones constituyen las direcciones básicas hacia las que se orientan los módulos temáticos aquí ofrecidos. Estos responden a la convicción de que las Maestrías y Doctorados en cualesquiera de las Ciencias Sociales deberían incluir Seminarios de Análisis del Discurso. De allí la necesidad de textos *orientadores*, que no pretendan agotar toda la información ni construirla sino más bien determinar espacios de trabajo. Y, precisamente, a esta idea de *espacios de trabajo* corresponde el concepto de *módulos* -tal como aquí se plantea- los cuales suponen una gran relatividad de los contenidos con respecto a un objetivo de aprendizaje y a un área de información. Este libro va dirigido muy específicamente a participantes de cursos de postgrado en Ciencias Sociales y, más en general, a investigadores que no han tenido contacto con este tipo de herramientas lingüísticas, pero que están conscientes de su importancia práctica y desean aproximarse a ellas.