

La lectura
como un
modo de
interacción
social

Adriana Bolívar

zona
próxima

ADRIANA BOLÍVAR
PROFESORA ASOCIADA DE LA ESCUELA DE IDIOMAS MODERNAS
(UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA); MAGISTER EN
EDUCACIÓN, MENCIÓN LINGÜÍSTICA APLICADA (UNIVERSIDAD DE
LONDRES); PH.D. EN ANÁLISIS DEL DISCURSO (UNIVERSIDAD DE
BIRMINGHAM, INGLATERRA)
(E-MAIL: abolivar@reacciun.ve)

En este artículo planteo que la lectura de casi todos los textos es ideológica y sostengo que el acto de leer debe examinarse como un modo de interacción social pues no podemos dejar de lado el hecho de que somos partícipes en un proceso social. Para fundamentar mi posición recurro al análisis crítico del discurso (van Dijk, 1993, Fairclough, 1992, Bolívar, 1994, 1996). Se presentan tres modelos teóricos de análisis del discurso y se analizan las implicaciones para la lectura crítica. Luego se lee un texto con atención en el papel de intérprete y de actor social del lector, y se discuten los derechos y los deberes de los lectores, especialmente en el campo de la educación.

PALABRAS CLAVES: Lectura crítica, interacción social, ideología, derechos, deberes, lector.

RESUMEN

ABSTRACT

In this paper I claim that the reading of most texts is ideological and that the act of reading must be examined as a mode of social interaction because we cannot forget that we are all participants in a social process. The theoretical reference is provided by critical discourse analysis (Van Dijk, 1993, Fairclough, 1992, Bolívar, 1994, 1996). Three models of discourse analysis are presented and the implications for critical reading are examined. A whole text is read with attention to the role of the reader as interpreter and social actor, on the rights and duties of the reader are discussed, particularly with reference to the field of education.

KEY WORDS: *Critical reading, social interaction, ideology, rights, duties, reader.*

1 Introducción

Mis trabajos de investigación en análisis del discurso se han dirigido de manera muy explícita hacia el texto escrito como modo de interacción. De ahí que he tenido que aprender a leer los textos en sus múltiples dimensiones y a analizar los procesos involucrados en la producción y comprensión de textos en el contexto social. Mi posición teórica ha sido marcada por el análisis de la conversación (Sacks *et al.*, 1974; Schegloff, 1997), el análisis del discurso interaccional en la corriente de Birmingham (Sinclair y Coulthard, 1975), la lingüística funcional en la corriente de Halliday (Halliday, 1978, 1985, 1994) y el análisis crítico del discurso (Fowler *et al.* 1979, Fairclough, 1992; van Dijk, 1995, 1996). Los planteamientos que hago se basan por eso en supuestos que pueden trazarse hacia estos lingüistas, y me apoyo en datos obtenidos en el análisis de diferentes tipos de textos.

Mi interés en la lectura ha tenido algunos cambios determinados por mi propio quehacer profesional. Primero, tuve que enseñar a leer a estudiantes en proceso de aprender una lengua extranjera con fines específicos, inglés para estudiantes de psicología (Calderón de Bolívar, 1976), cuando predominaba un enfoque estructuralista, con muy poco énfasis en el discurso. Luego, más adelante, ampliando el espectro de especialidades, junto con Anica Markov, he producido textos de inglés para estudiantes de humanidades en general, especialmente dirigidos a

investigadores. En esta ocasión, es posible notar en los textos la influencia del análisis del discurso pues los criterios predominantes para estructurar los libros han sido los tipos de textos y los tipos de discurso que comparten las diferentes especialidades. También se nota una mayor atención a las estrategias de comprensión y de interpretación (Calderón de Bolívar y Markov, 1993; Bolívar y Markov, 1997). Por último, mi mayor interés en la actualidad deriva de la lectura vista en un contexto mayor en el que se incluyen el inglés y el español, desde una perspectiva social e ideológica, relacionada con las actividades de investigación en ciencias sociales y en lingüística. Esta última actividad me ha llevado a preocuparme por el proceso de la lectura como medio de acceso a los discursos de comunidades científicas particulares y como medio fundamental para la formación de la identidad individual y social. De hecho, una de mis mayores preocupaciones es la lectura y los reportes que de ella se hacen para los efectos de promover la investigación, pues he podido observar con diferentes grupos de investigadores, de diferentes especialidades, que los lectores adultos, educados, con serios intereses en la investigación, leen en los textos a) lo que pueden, en el sentido de que la capacidad tiene límites; b) lo que quieren, por cuanto incorporan al texto su sistema de evaluaciones, y c) a menudo, lo que no está en el texto. Puedo ilustrar mediante un texto que he utilizado con diferentes grupos de alumnos de postgrado

en universidades de Venezuela y de Colombia en los últimos tres años. Al final del escrito se presenta un texto gráfico (tomado de un libro de Quino) que he entregado con la solicitud de leer y poner un título(1). La selección de este texto ha sido intencionada pues se facilita el análisis del fenómeno ya que un texto escrito complicaría todavía más el problema.

La lectura de este texto por profesionales en las áreas de la psicología, la economía, la sociología y la lingüística aplicada, me ha mostrado que es muy difícil obtener el mismo título repetido pues cada participante hace sus escogencias lingüísticas y estilísticas de manera muy personal, aunque pueden encontrarse coincidencias en palabras y en el contenido proposicional. Los títulos que siguen, proporcionados por un grupo de estudiantes de postgrado en la Universidad del Valle, en Cali, Colombia, nos muestran cómo 43 personas dieron títulos diferentes para el mismo texto. Léanse a continuación:

- 1 Filo frente al acoso
- 2 ¿Que llegue el mejor!
- 3 Sin preservativo.. ni pío
- 4 La dictadura del bárbaro o el aislamiento del individuo
- 5 "El intruso"

- 6 Enchufar o morir
- 7 Rebelación de los sumisos y débiles
- 8 Masacre energética
- 9 Un defensor para María
- 10 Contra el toma macho
- 11 La metáfora materna
- 12 "Lucha paterna"
- 13 Concepción eléctrica
- 14 Defensa de un contacto forzado
- 15 Contra la corriente
- 16 Persecución bifálica
- 17 Tomofobia
- 18 Cortando energías
- 19 La oscuridad de los sexos (una lectora)
- 20 La conexión para nadie, sólo para MI (un lector)
- 21 Voto de castidad. Castidad. La guerra de los sexos. Ni pío
- 22 "La batalla sin fin".
"La mujer y su hombre".
- 23 Recuperemos la tranquilidad
- 24 ¡Dadnos esa toma! Dadnos!
- 25 Capitalismo y democracia
- 26 Atila 2000
- 27 Desconectados
- 28 ¡Todavía ni piol!
- 29 Corte de luz: el guerrero protector
- 30 Madre abnegada o suegra intransigente
- 31 En contra de la conexión acosadora



- 32 Conectarse causa miedo
- 33 Contra el acoso
- 34 El poder decide
- 35 Por el pensamiento clásico dile NO a la tecnología
- 36 Rendirse jamás!
- 37 Misión imposible
- 38 ¡No a la penetración!
- 39 Incomunicados
- 40 "Amazonas"
- 41 "Crisis energética"
- 42 La defensa de la doncella
- 43 AGRESIVIDAD

Este simple ejercicio de lectura es suficiente para sustentar nuestra observación de que los lectores leen a) lo que pueden, pues este texto fue escrito en primer lugar para un interlocutor argentino, en un momento determinado con un propósito que los lectores colombianos o venezolanos interpretan de otra forma en nuestra propia dimensión histórica y cultural, b) leen lo que quieren, porque el grado de creatividad refleja una lectura basada en gustos personales, contexto cultural, el momento actual, y las ideologías (nótese las alusiones sexistas) y c) leen lo que no está en el texto, porque se encuentran lectores que no ven con exactitud lo que está allí representado, como en los ejemplos 4, 12, 26 y 29, en los que se da al personaje central sexo masculino, cuando se trata en realidad de dos mujeres, una mayor y una joven.

Si hacemos algo similar con textos escritos, sobre todo de tipo evaluativo, encontraremos problemas similares. Por eso me interesa la lectura desde un punto de vista ideológico:

¿Cómo leemos prejuiciadamente? ¿cómo se nos hace leer prejuiciadamente? ¿hasta dónde llega la lectura del contenido y la lectura de la interacción social? Para tratar de responder a algunas de mis preguntas, me parece importante examinar lo que podemos aprender del análisis crítico del discurso, especialmente a través de las concepciones de discurso y texto de Teun van Dijk, de Norman Fairclough. También deseo presentar mi propia visión de lo que significa la lectura como acción social. Primero, haré una breve descripción y explicación de los supuestos teóricos en los modelos de análisis del discurso escogidos, y luego, a través de la lectura de un texto, discutiré las implicaciones para la lectura de los aspectos formales del texto y de la lectura crítica en la que el lector tiene el rol de intérprete y de actor social. Finalmente, discutiré los derechos y los deberes de los lectores desde una perspectiva crítica.

2 Los modelos de análisis crítico del discurso

La selección de tres categorías o tres dimensiones fundamentales para el análisis del discurso parece ser preferida por los analistas, con mayor o menor énfasis en alguno de los aspectos. Tomaremos aquí los modelos de Van Dijk (1995), de Fairclough (1992) y de Bolívar (1986, 1994); el primero con énfasis en la cognición social, el segundo en la práctica social, y el tercero en el texto

mismo. El diagrama 1, que sigue, resume las dimensiones tomadas en cuenta en cada uno de los modelos.

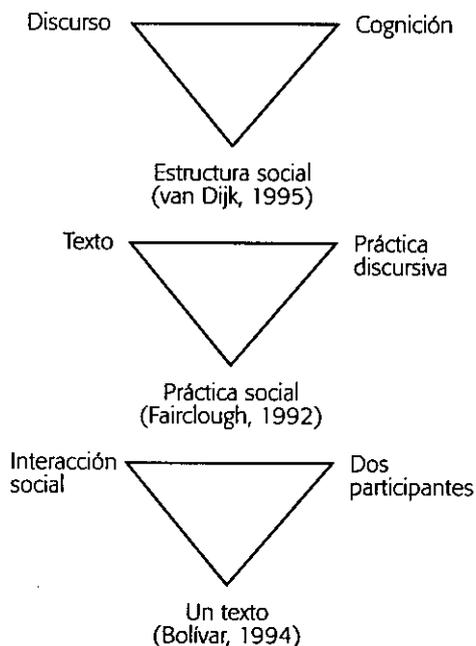


DIAGRAMA 1: MODELOS DE ANÁLISIS TRIDIMENSIONAL

Como puede observarse, estos tres modelos evidencian una preocupación por las relaciones entre el texto, su interpretación y la sociedad; es decir, hay un interés por describir el texto en sus aspectos formales, por su procesamiento como unidad de significado y por los efectos que ellos tienen en las personas, ya sea como individuos o como miembros de grupos en una sociedad. Sin embargo existen algunas diferencias que vale la pena revisar pues tienen implicaciones para comprender el concepto de texto y los procesos de la lectura.

2.1 La visión de van Dijk

Con un mayor peso en la dimensión cognitiva, van Dijk considera la interacción entre tres tipos de estructuras: las estructuras sociales, las estructuras cognitivas y las estructuras del discurso. Esta relación puede verse con mayor detalle en el diagrama 2, más adelante, e incluye todos los elementos que habría que tomar en cuenta para una lectura formal y crítica de los textos, desde su punto de vista.

En este diagrama, vemos primero un recuadro mayor que corresponde a las estructuras sociales, la primera dimensión, donde están los grupos sociales, las relaciones de grupos, las instituciones, y dentro de él, el contexto y la interacción. La segunda dimensión es el discurso y vemos los niveles y dimensiones del análisis formal: la pragmática, la sintaxis y la semántica por un lado, y las variaciones de las formas (el estilo), las operaciones especiales (la retórica) y las superestructuras (esquemas de estructuras), por el otro. Luego, la tercera dimensión, y la más importante para van Dijk, la cognición, que aparece dividida en cognición personal (la memoria episódica) y la cognición social (la memoria social). Ahora bien, ¿qué significa todo esto para la lectura del texto? Significa que tenemos un esquema para entender que la lectura, en esta concepción, está mediatizada por la memoria social, vale decir, por los valores, las ideologías y las actitudes de grupos. En otras palabras, toda lectura se lleva a cabo dentro de un

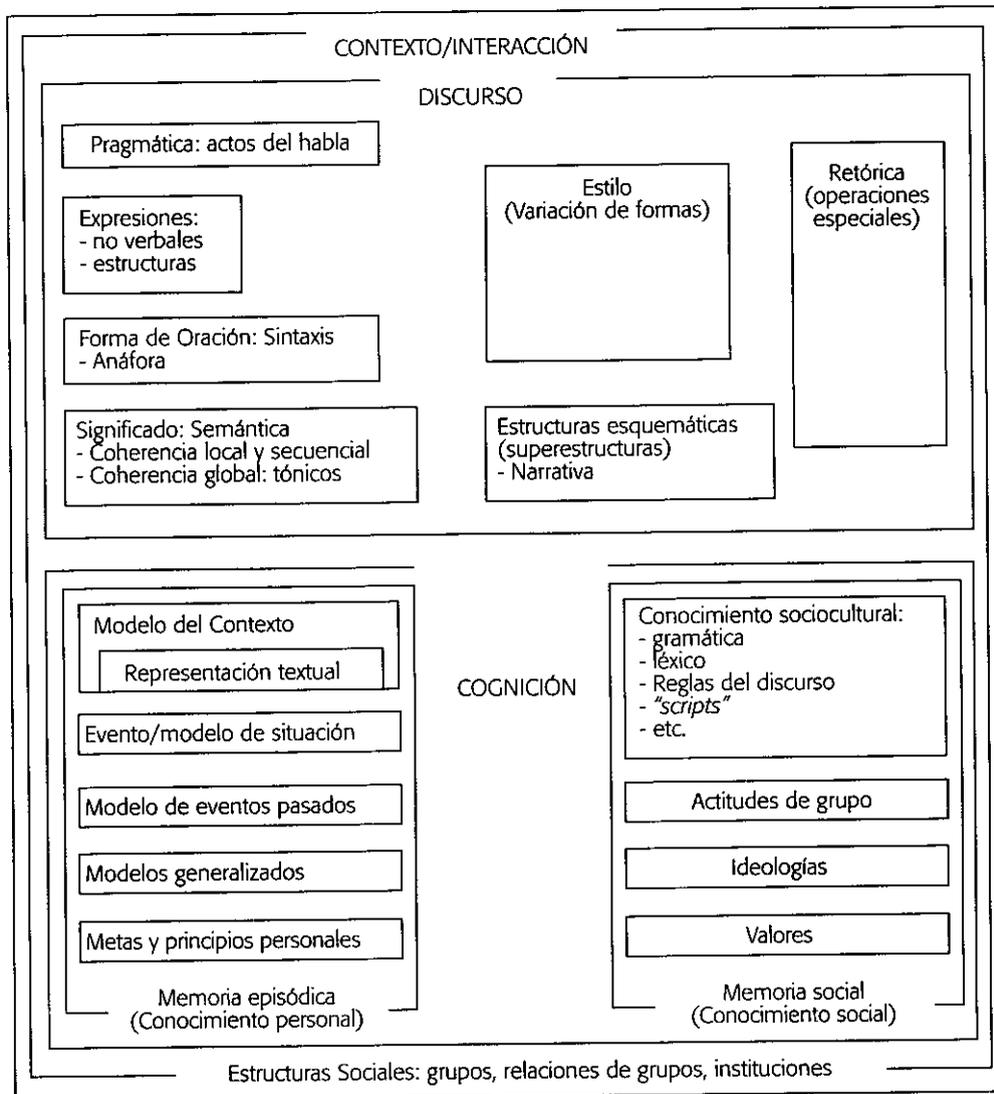


DIAGRAMA 2: REPRESENTACIÓN ESQUEMÁTICA DE LAS RELACIONES ENTRE IDEOLOGÍAS (Y OTRAS COGNICIONES) Y LAS ESTRUCTURAS DEL DISCURSO EN SUS CONTEXTOS SOCIAL E INTERACCIONAL (VAN DIJK, 1995:254).

contexto ideológico del cual el lector no está siempre consciente. ¿Cuáles son las implicaciones? Obviamente, que la lectura de los textos debe contemplar la lectura de todos los aspectos del modelo, los actos de habla, los tópicos, la coherencia

secuencial y global, las estructuras y las superestructuras, las variaciones de estilos y retóricas, porque todo ello contribuye a crear el significado.

Ahora bien, si extendemos el esquema e incorporamos una breve definición de "ideología" como "es-

estructuras basadas en categorías de grupo-esquema" (van Dijk, 1996: 28), tendremos que ir todavía más allá y aplicar el análisis ideológico a la lectura, en busca de los rasgos que identifican a los responsables de los textos y sus valores: ¿Cómo hacemos esto? Según van Dijk, de manera muy sencilla, buscando respuesta a preguntas como las siguientes:

¿Quiénes somos nosotros?

¿Quiénes (no) pertenecen a nosotros?

¿Qué hacemos nosotros?

¿Cuáles son nuestras actividades?

¿Qué se espera de nosotros?

¿Cuáles son las metas de estas actividades?

¿Qué normas y valores respetamos en tales actividades?

¿Con qué grupos estamos relacionados: quiénes son nuestros amigos y quienes nuestros enemigos?

¿Cuáles son los recursos a los que típicamente tenemos o no acceso privilegiado?

Además, tendríamos que averiguar las orientaciones semánticas del discurso, hacia dónde van las descripciones con las que se identifican los autores de los textos, cómo se describen sus actividades, sus propósitos, sus normas y valores, sus recursos. Tendríamos, igualmente, que dar especial atención a las estructuras y estrategias discursivas, tales como la hipérbole, los móviles de compasión, el altruismo aparente, la comparación negativa, la generalización, la concretización, las advertencias, la aliteración, la violación de normas y valores, la presuposición.

Aunque no puedo en esta ocasión

extenderme con ejemplos de textos escritos, puedo decir que el modelo de van Dijk es de indudable valor para entender mejor el proceso de los textos y de su lectura, y es fuente de inspiración para muchos docentes en América Latina y otras partes del mundo. El trabajo que queda pendiente, no obstante, es la dimensión social y pedagógica. ¿Cómo transformar esta proposición en una actividad de aula? ¿Cómo relacionar este modelo con una explicación de lo que significa leer en el contexto educativo de nuestra sociedad? ¿Qué se lee? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo se lee? Tal vez deberíamos empezar por averiguar qué está pasando en las aulas, junto con averiguar qué está pasando en las mentes de profesores y alumnos.

2.2. La visión de Fairclough

Fairclough (1992) representa una posición desde la perspectiva de la teoría social, y propone una teoría social del discurso. Define el discurso como práctica social, siguiendo la corriente iniciada por Fowler et al. (1979) en el sentido de que "(casi) todos los significados se construyen socialmente, que todo discurso es un producto social y una práctica social" (Fowler 1991:8). Fairclough adopta una concepción del discurso que incluye tres tradiciones analíticas: el texto, las prácticas discursivas y la práctica social (Fairclough, 1992:73). El diagrama 3 resume el enfoque tridimensional (Fairclough, 1992:73).

Cuando Fairclough habla de discurso, se refiere, en una primera

dimensión, al uso del lenguaje como una forma de práctica social, más que como a una actividad individual reflejo de las variables de situación. Con esto quiere decir que el discurso es un modo de acción, "una forma en que la gente actúa sobre el mundo y sobre los demás, así como un modo de representación" (Fairclough, 1992:63). El discurso es para él una práctica en la que se representa el mundo y se le da significado. En esta perspectiva, interesa entonces ver cómo se construye el significado socialmente. Según él, el discurso tiene efectos en la construcción de tres tipos de significados: los que se relacionan con las identidades sociales, los que competen a las relaciones sociales, y el de los sistemas de conocimientos y significados. La influencia de la lingüística Hallidayana es evidente pues Fairclough reconoce la importancia fundamental de la cláusula como integradora de estos significados al dar expresión a las funciones ideacional, interpersonal y textual (véase Halliday, 1985). Para Fairclough, sin embargo, las tres funciones del lenguaje y las

dimensiones de significado que interactúan en todo discurso son las de "identidad", de "relación" y la "ideacional" (Fairclough, 1992:64), no necesariamente a través de la cláusula.

La práctica discursiva, la segunda dimensión en el diagrama, tiene que ver con la producción, la distribución y el consumo de los textos. El texto, la tercera dimensión, es la manifestación lingüística de la práctica discursiva, y es definido en los términos semánticos de Halliday para lenguaje hablado y escrito. Lo más importante en este modelo es que el lenguaje en la práctica discursiva cotidiana cobra una importancia fundamental pues con el discurso se moldea a la sociedad y la sociedad moldea al discurso; con el discurso se ayuda a construir y a cambiar el conocimiento y sus objetos, las relaciones sociales y la identidad social. El discurso es clave en las relaciones de poder pues es al mismo tiempo el objetivo de la lucha y la herramienta en la lucha por obtener el poder.

Para los efectos de la lectura de



DIAGRAMA 3: LA CONCEPCIÓN TRIDIMENSIONAL DE FAIRCLOUGH

los textos, nos conviene saber que Fairclough propone un análisis del texto en dos planos, uno que toma en cuenta las propiedades formales del texto y otro que tiene que ver con la interpretación de los textos. El diagrama 4, resume el esquema de análisis.

Una lectura de los textos siguiendo el esquema tendría que dar atención a la forma en que se expresa la práctica discursiva y la práctica social en el texto. Fairclough sugiere una lista de posibilidades, que podríamos aplicar a la lectura de las tres dimensiones del discurso:

A) LA PRÁCTICA DISCURSIVA

- la interdiscursividad
- las cadenas intertextuales
- la coherencia
- las condiciones de la práctica discursiva
- la intertextualidad
- la representación del discurso
- las presuposiciones

B) EL TEXTO

- el control de la interacción

- la cohesión
- la cortesía
- el "ethos" (ideas y actitudes de grupos)
- la gramática
- la transitividad
- la modalidad
- el significado de las palabras claves
- la selección del léxico
- la metáfora

C) LA PRÁCTICA SOCIAL

- la matriz social del discurso
- los órdenes del discurso
- los efectos ideológicos y políticos del discurso

El modelo de análisis del discurso de Fairclough es sociopolítico y tiene como meta el cambio social. Su gran valor es que está orientado lingüísticamente, a diferencia de otros modelos de tipo social y político que no tocan el lenguaje sino que trabajan a un nivel mucho más abstracto (Cf. Foucault, 1979, 1981).

Los dos modelos examinados hasta el momento nos ofrecen gran

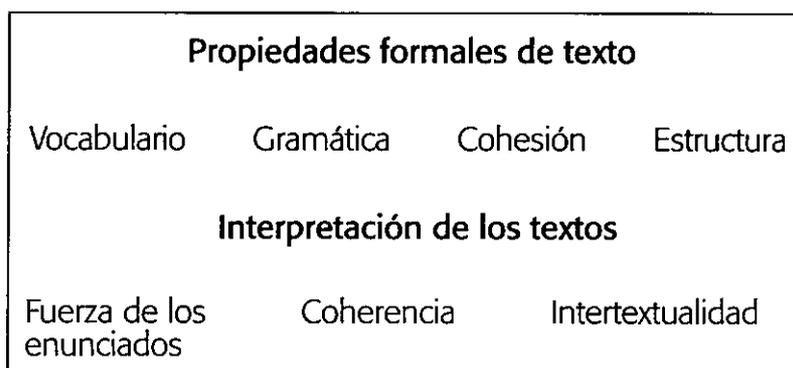


DIAGRAMA 4: ESQUEMA DEL ANÁLISIS DEL TEXTO SEGÚN FAIRCLOUGH (1992:75)

inspiración para integrar un acercamiento al texto que incluya la dimensión cognitiva y la social. Aunque van Dijk y Fairclough coinciden en muchos puntos, especialmente en lo que concierne a los objetivos del análisis crítico del discurso, evidencian diferencias más que nada derivadas de la concepción de ideología y sobre cómo ella se mantiene y refuerza. Para van Dijk, es fundamental comprender los procesos de la cognición social y cómo estos se manifiestan en el discurso, y para Fairclough, es fundamental el concepto de hegemonía, el cual proporciona una matriz y un modelo de análisis (1992:95). Ambos nos ofrecen una gran riqueza para el análisis de la lectura y podemos apoyarnos en ambas propuestas, según nuestros objetivos individuales como investigadores.

2.3 La perspectiva de Bolívar (1986, 1994)

El modelo de análisis que he propuesto se originó en mi interés por conocer de qué manera se estructuran los textos en la interacción social, especialmente cuando se trata de negociar la evaluación, que es una de las formas en que se expresan los sistemas de valores y las ideologías en los textos. Las categorías que propongo facilitan la descripción lingüística de los procesos y hacen el análisis más operativo. Pasaré a describir rápidamente cada una de las tres categorías iniciales del discurso desde mi perspectiva.

2.3.1 *La interacción social*

Esta es una categoría fundamental para el análisis del discurso porque solo en sociedad se crean e interpretan los significados. La implicación que esto tiene para la lectura es que el lector en su rol de persona, miembro de una sociedad, debe aprender a leer la interacción en la que se encuentra inmerso, debe tomar conciencia de cómo se producen los textos en la interacción diaria, cuáles son los propósitos que se intercambian a través de los textos. Lo que significa interacción social y las fuerzas que la mueven, está bien explicado desde la teoría social del discurso (Cf. Fairclough) por lo que no es necesario profundizar sobre este punto.

2.3.2 *Dos participantes*

Esta es otra categoría fundamental. Sin participantes en un tiempo y en un espacio no pueden existir los textos. Se necesitan mínimo dos para crear un texto y dos para interpretarlo. En la interacción hablada se necesitan dos que toman turnos al hablar y que conversan sobre algo. En la lectura se necesitan dos, uno que escribe y construye su texto en función de un lector real o imaginado (Coulthard, 1994) y otro que lee y trata de encontrar sentido a ese texto. Aunque de un texto se puedan hacer lecturas que conduzcan a una polifonía de voces, siempre hay una persona o un grupo de personas responsables de la creación y de la circulación de un determinado texto. De todo texto hay

un responsable. Se trata justamente de tomar conciencia de que hay personas en la vida real, en grupos con ideologías, con emociones, con intereses, a quienes se puede atribuir el contenido de las proposiciones expresadas y los valores expresados.

2.3.3 *El texto*

Defino el texto en una perspectiva puramente lingüística como el resultado de una interacción verbal entre dos participantes y sugiero que puede describirse en dos planos:

A) EL PLANO AUTÓNOMO (semántico), que tiene que ver con el registro de la experiencia en término de proposiciones, tópicos y temas; y

B) EL PLANO INTERACTIVO (semántico - pragmático) que tiene que ver con la relación entre los participantes y se expresa fundamentalmente a través del diálogo social, pragmático y semántico.

Ambos planos se crean simultáneamente en el discurso, pero sostengo que el interactivo determina en gran medida las opciones del plano autónomo.

Planteo también que todo texto debe cumplir con ciertas condiciones mínimas:

- a. tiene una ubicación en el tiempo y en el espacio
- b. tiene estructura
- c. tiene un significado
- d. tiene un efecto

La noción fundamental en este

modelo interaccional es la de **evaluación**. Los participantes negocian información y evaluación. Es fundamental en el modelo comprender que los participantes no sólo negocian información sino, fundamentalmente, evaluación. La evaluación tiene expresión en el lenguaje, en un plano macro que he denominado la evaluación en la vida, vale decir todos los recursos que tiene el lenguaje para que expresemos nuestra visión del mundo, nuestras creencias, nuestros sentimientos y valores, y en un plano micro, que llamo **evaluación en el texto** y que tiene que ver con la forma en que se negocia la evaluación en el desarrollo del texto, a través de los cambios lingüísticos observables entre las oraciones de un texto.

Los cambios lingüísticos son considerados señales de interacción porque constituyen la evidencia de que quien escribe tiene un constructo del lector al cual se dirige y esto lo hace, particularmente, a través de cambios en el significado interpersonal de la cláusulas principales (Halliday, 1985), aunque también se utiliza la predicción lingüística, la anticipación léxica y los procesos de alejamiento y acercamiento.

Por lo tanto, la lectura de un texto debe contemplar la interpretación de la evaluación en el nivel macro (intertextual e interdiscursivo como diría Fairclough, 1992), y micro, tal como se negocia internamente en cada texto. El diagrama 5 resume las categorías y nociones básicas.

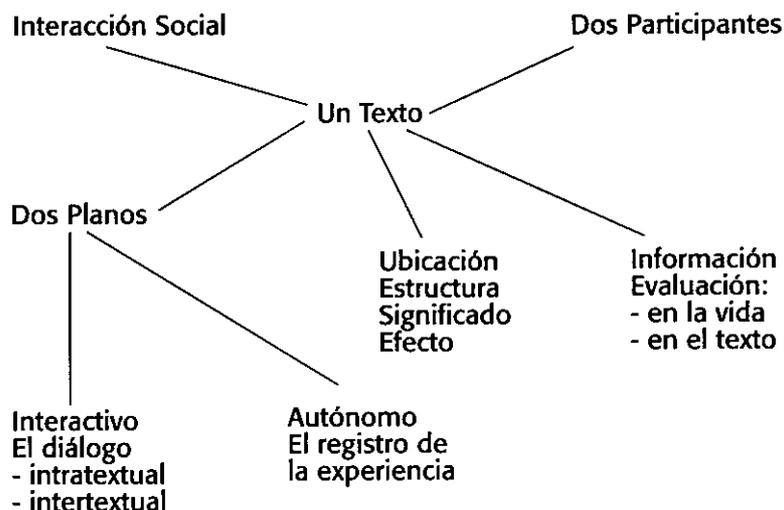


DIAGRAMA 5: LAS CATEGORÍAS INICIALES DEL DISCURSO (BOLÍVAR, 1986, 1994)

3 La lectura de un texto

Tomemos el texto a continuación para ilustrar los conceptos que he introducido hasta ahora.

Estamos ante la presencia de un texto escrito, pequeño, aparentemente completo, que tiene un título, pero no sabemos todavía nada de su procedencia, de su ubicación en el tiempo y en el espacio, aunque en este mo-

mento está siendo recontextualizado en el texto que yo estoy creando. Aún así, podríamos leerlo y hacer un intento por resumir su contenido proposicional. Se trata de un texto completo, que consiste de una secuencia de 8 oraciones ortográficas. ¿Qué podemos leer aquí? ¿Qué dice? Dice que:

- 1 anotación en cuenta
- 2 que no es hora de complacencias

ANOTACIÓN EN CUENTA

NO es hora de complacencias con Gran Bretaña a propósito de Gibraltar. Sobre el encuentro de los dos ministros de Asuntos Exteriores se proyectan, básicamente, dos problemas. Uno, referente a la gestión del actual «status» de la colonia, del que se derivan perjuicios ciertos y graves para la economía española y para el orden público nacional, principalmente por causa del contrabando —ahora mayoritariamente de droga— y de las prácticas de blanqueo de dinero procedente de éste y de otros tráficos ilícitos. El otro problema se infiere de la baja calidad de la relación hispano-británica desde el mismo momento en que Londres rompió el consenso europeo frente a Canadá durante los episodios de la llamada «guerra del fletán». Aquello es una anotación en cuenta que debe ponerse sobre la mesa, necesariamente, por parte del ministro Javier Solana. Si Gran Bretaña fue coherente con sus intereses al apoyar a Canadá frente a los demás países, España se debe también, por vía de reciprocidad, al mismo principio de coherencia. No es hora de complacencias.

para Gran Bretaña a propósito de Gibraltar

- 3 que hay básicamente dos problemas sobre el/un encuentro de dos ministros
- 4 uno referente a la gestión del status de la colonia
- 5 otro, la baja calidad de las relaciones hispano-británicas desde que Londres rompió el consenso en el asunto del "fletán"
- 6 que el ministro Javier Solana debe tener la anotación en cuenta
- 7 que España debe ser coherente
- 8 que no es hora de complacencias

Podemos resumir su contenido proposicional y luego ¿Qué? ¿Cuál es la función social de este texto?

Al ubicarlo en su contexto físico, dentro del periódico (véase texto en el apéndice), nos damos cuenta de que se trata de un editorial de un periódico madrileño llamado ABC, de fecha 20 de junio de 1995. Inmediatamente activamos nuestros modelos cognitivos, contextuales y culturales. Entendemos que un editorial tiene la función de evaluar los acontecimientos que pasan en el mundo nacional e internacional.

Leemos nuevamente. Nos damos cuenta de que no entendemos algunas cosas (la "guerra del fletán"). Aunque el español es nuestra lengua materna, entendemos que este texto no fue escrito para nosotros. Su contexto social es otro, no es América Latina. Su contexto físico es un periódico

de Madrid. La interacción en la que se encuentra es la de la sociedad española durante el gobierno del período de Felipe González.

Los participantes en la interacción son entonces el editorialista, que escribe en nombre del grupo dueño del periódico, y un lector español de esa época. Entonces sabemos que ese texto fue hecho para un lector **óptimo** (Bolívar, 1995), y nosotros somos un lector general. Podemos entender más, pero el efecto no será el mismo, no el que fue previsto en el momento de su creación. Incluso, si el lector español de esa época lo leyera hoy, el efecto sería distinto.

Volvemos a leer. Sabemos más o menos de qué se trata. El problema entre España y Gran Bretaña por la soberanía del Peñón de Gibraltar, pero no tenemos claro cuál fue el evento que motivó este editorial. Nos falta ver la relación entre los participantes.

¿Qué supuestos tiene el que escribe sobre el que lee? Las señales están en el texto:

Por la ubicación en la columna editorial sabemos que el tema es importante para el lector. Está ubicado en posición central entre otros dos editoriales.

Por la inexplicitud en la referencia al evento que motiva el editorial, sabemos que el lector sabe lo que pasó, que está bien informado. Se hace referencia al evento en una frase nominal constituyente de una frase preposicional: "**Sobre el encuentro de los dos ministros de Asuntos Exteriores...**", no se dice quiénes son los ministros, ni cuando

se encontraron.

Por el hecho de que el texto editorial tiene por convención social la función de ofrecer una opinión, el lector espera alguna opinión sobre el evento. De hecho, esta opinión se da a partir del título y de la primera oración: "Anotación en cuenta", "No es hora de complacencias..". Esta opinión no es atribuida a ningún otro informante, por lo tanto tenemos motivos para pensar que el responsable del contenido de las proposiciones expresadas es quien escribió el editorial. Por las características del periódico (monárquico) y en oposición a Felipe González, el lector posiblemente estará de acuerdo con la opinión.

El que escribe sabe, consciente o inconscientemente, que su lector negocia información y evaluación en la vida cotidiana, y que la mejor forma

de hacerlo es a través del diálogo. De hecho, los editoriales se prestan muy bien para una interacción dialogal. No sólo en el sentido de que en ellos se encuentran rasgos de la oralidad, sino porque quienes escriben tienden a imitar también la estructura de la conversación. Por esa razón, creo que es posible analizar la estructura del texto escrito de manera similar a como se analiza la estructura de la conversación. La diferencia está en que en el discurso oral el cambio de turnos está indicado por cambio de hablantes en intercambios, mientras que en el texto escrito quien escribe decide sobre el sistema de turnos que va a usar para construir una realidad. Veamos qué pasa si analizamos el texto nuevamente en los dos planos, autónomo e interactivo, con atención en el diálogo interno en el texto.

ABC, 20 de junio de 1997

ANOTACION EN CUENTA

TR TN O

- S 1 1 **No es hora de complacencias con Gran Bretaña a propósito de Gibraltar.**
- 2 Sobre el encuentro de los dos ministros de Asuntos Exteriores se **proyectan, básicamente, dos problemas.**
- 3 Uno referente a la gestión del actual "status" de la colonia, del que se derivan perjuicios ciertos y graves para la economía española y para el orden público nacional, principalmente por causa del contrabando –ahora mayoritariamente de droga– y de las prácticas de blanqueo de dinero procedente de éste y de otros tráficos ilícitos.
- 4 **El otro problema** se infiere de la baja calidad de la relación hispano - británica desde el mismo momento en que Londres rompió el consenso europeo frente a Canadá durante los episodios de la llamada "guerra del fletán".
- 5 Aquello es una anotación en cuenta que **debe ponerse sobre la mesa, necesariamente** por parte del ministro Javier Solana.
- 6 Si gran Bretaña fue coherente con sus intereses al apoyar a Canadá frente a los demás países, **España se debe** también, por vía de reciprocidad, al mismo principio de coherencia.
- 7 **No es hora de complacencias.**

En este texto, codificado para indicar las oraciones ortográficas (O), los turnos (TN) y las tríadas (TR), notamos que en cada turno el que escribe hace algo con el lenguaje y adopta un rol. En el primer turno (I, iniciador), ya sabemos, el que escribe emite una opinión. Al iniciar de esta forma no sólo ha establecido un tópico sino también una modalidad con polaridad negativa, ("lo que no debe hacerse"), y ha adoptado el rol de evaluador - controlador. Recordemos que para Halliday, el diálogo es el medio que nos ofrece el lenguaje para expresar los significados interpersonales sobre roles y actitudes. Cuando se toma parte en un diálogo existe la posibilidad de negociar el intercambio de significados y de poder establecer relaciones con otros hablantes (véase Eggins, 1994:149). En el caso del texto escrito, la negociación es observable a través del sistema de modo, en los cambios en los grupos verbales de las cláusulas principales fundamentalmente y en las expectativas que se crean en el plano pragmático a través del léxico.

Después de una evaluación como la del turno Iniciador, esperaríamos mayor información o una explicación. Observemos qué pasa en el segundo turno, (S, seguidor). Hay un cambio de modalidad y de polaridad. El que escribe adopta el rol de declarante y establece una predicción lingüística (dos problemas) que lo comprometen a realizar un acto discursivo de enumeración en su mismo discurso, la cual se cumple en el mismo turno con las señales "Uno" "El otro". Finalmente,

el tercer turno (C, cierre) presenta un cambio de modalidad (lo que debe ser) y el que escribe adopta nuevamente el rol de evaluador-controlador.

Las señales examinadas nos dan evidencia de una interacción interna en el texto, motivada por el constructo de un lector óptimo, en quien se pretende producir un efecto. La tríada de tres turnos, (en este caso, pues podría tener más) constituye un ciclo comunicativo completo motivado por la negociación de la evaluación. Las investigaciones realizadas hasta el momento en torno al estudio de la interacción en los editoriales de periódicos británicos, españoles, y de varios países latinoamericanos ha brindado evidencia para afirmar que todos los textos editoriales pueden ser analizados de esta forma, que responden al análisis interaccional (Bolívar, 1994, 1995, 1996, 1997). El análisis interaccional de otros tipos de textos, especialmente los de propaganda electoral (Bolívar, 1992) y los expositivos (García, 1996), también ha demostrado ser posible. La extensión del análisis a las relaciones intertextuales, por ejemplo entre titulares de prensa y títulos de editoriales, también ha mostrado que el análisis interaccional dialogal da resultados y, sobre todo, nos permite entender mejor las relaciones entre el uso del lenguaje y los propósitos sociales.

¿Qué he tratado de mostrar con este análisis? ¿Cuáles son las implicaciones de estos estudios para la lectura?

Primero, nuestros alumnos y nosotros mismos debemos tener en

mente que las personas que escriben los textos son reales, que pertenecen a sociedades particulares, que escriben para alguien en particular, con fines muy particulares. Esta observación nos debería incluso conducir a adoptar nuevas prácticas discursivas tales como: en vez de decir "el autor dice tal cosa", "el autor piensa lo siguiente", decir "fulano de tal dice, el que escribió dice.." Este es un ejercicio aparentemente simple, pero tiene consecuencias, sobre todo cuando la lectura es realizada por profesores o estudiantes de postgrado, en proceso de convertirse en autores independientes y en promotores del cambio.

Segundo, la lectura de contenidos, "de ideas principales y secundarias" es insuficiente. El análisis interaccional muestra cómo los tópicos se negocian en contextos sociales, con propósitos definidos en la interacción social. Por lo tanto, es fundamental saber para qué se lee y por qué y cuáles son los efectos.

Tercero, se lee para buscar información y evaluación y hay que aprender a buscar las señales lingüísticas que así lo indican en el texto mismo. Una mayor conciencia sobre cómo somos informados y cómo los que producen los textos contribuyen a crear nuestra identidad individual y social es fundamental si queremos una mejor educación y una mejor sociedad.

4 Los derechos y los deberes de los lectores

Puesto que los lectores son actores

sociales y no simples receptores de información, vale la pena preguntarse si existe alguna manera para que ellos reclamen sus derechos a ser tomados en cuenta como tales. Tomemos el caso de los textos escolares.

Los textos escolares, sobre todo los de lectura, tienen el propósito social clave de transmitir los "contenidos" de la educación, el conocimiento sobre "materias". Se toma por sentado que los textos son escritos por personas que tienen acceso al conocimiento especializado y que, por lo tanto, están investidos con la autoridad para escribirlos. En muchos casos, en América Latina, son impuestos por los Ministerios de Educación. Ahora bien, la pregunta es ¿además de enseñar un contenido, cuál es el tipo de interacción social y sistema de valores que ellos reflejan? ¿Cuál es el discurso de los textos escolares y cómo éste puede influir en la perpetuación de relaciones de poder injustas o discriminatorias?

La respuesta no es muy alentadora. Estudios realizados en Argentina, Uruguay, Venezuela y otros países (Weinermann y Barck de Rajman, 1987; Piotti Núñez, 1992; Banchs y otros, 1994,), han reportado que, en su mayoría, los textos escolares en lengua materna son conservadores, no dan evidencias de los cambios sociales, transmiten visiones estereotipadas de nuestra sociedad, de la familia, de la relación entre hombres y mujeres, y de los roles de los actores sociales. Sobre estos estudios de corte psicosocial, Kaplan (1996:62) encuentra que todos coinciden al decir

que " no existe un reconocimiento en los textos escolares de los logros de la emancipación femenina. La mujer no aparece casi nunca como un ser mayor y responsable; sólo es esposa y madre, casi siempre pasiva y dependiente. Y agrega, "evidentemente, los libros de texto continúan presentando una imagen devaluada y anacrónica de la mujer y de la vida en su hogar, cargada de responsabilidades familiares y domésticas" (ibid.).

Los textos escolares para la enseñanza de lenguas extranjeras no escapan a estas críticas (Porreca, 1984, Kaplan, 1996). Kaplan (1996), en un estudio lingüístico-semiótico que incluyó todos los textos de inglés aceptados por el ministerio de educación en Venezuela, y escritos por venezolanos, llegó a la conclusión de que la familia presentada perpetúa la división del trabajo, el modelo machista, la familia ideal de la clase media, integrada por el padre, la madre y tres hijos, cuando en Venezuela, según informe de las Naciones Unidas de 1993, uno de cada tres hogares está dirigido por una persona (20.9%) en la que el jefe de la familia es una mujer (Kaplan, 1996:203).

Entonces, nuevamente la pregunta ¿cuáles son los derechos de los lectores? ¿De qué manera le lectura de los textos escolares contribuye a la construcción de la identidad individual y social? Según Kaplan (1996:207) "Con los textos escolares analizados, los jóvenes no llegan a comprender mejor la sociedad en la cual viven, ni tampoco a tener un mínimo grado de conocimiento o

conciencia de las diferencias culturales que caracterizan a las sociedades angloparlantes. A lo sumo, aprenden el nombre de algunos parques de Estados Unidos o Canadá".

Cabe preguntarse entonces: ¿Cuál es la función social de los textos escolares? ¿Transmitir contenidos sobre una materia en particular? ¿Qué hay de los participantes? ¿Qué derecho tienen los lectores a saber sobre la interacción que determina el tipo de texto que deben leer? ¿Cómo contribuyen a la formación y a la educación de hombres y mujeres inteligentes para un mundo mejor? ¿Qué podemos hacer los que nos ocupamos de la lectura? ¿Qué es lectura? ¿Hasta dónde llega?

Ahora, si hablamos de deberes, tenemos que admitir que nuestro primer deber como lectores es descubrir las prácticas discursivas que transmiten las ideologías y mantienen los valores dominantes y las injusticias. Para ello tenemos que ampliar al máximo nuestra visión de texto y de discurso, tenemos que ir más allá de la lectura de contenidos, evidentemente.

Uno de los aspectos que deberíamos estudiar a fondo es la forma en que se nos da la información "objetiva". Un estudio reciente sobre la forma en que se silencia a las minorías étnicas en la prensa venezolana (Bolívar, 1996) muestra que las estrategias se aplican en todos los niveles de análisis lingüístico que ya hemos discutido, especialmente en la selección de tópicos, en la selección de agentes, en las estructuras para

reportar, en los verbos de acción mental y de cognición, en las estrategias semánticas y retóricas. Lo mismo funcionaría para cualquier tipo de minoría. La moraleja es, si como profesores e investigadores somos minoría ante los intereses de los mercados nacionales e internacionales, y si estamos conscientes de que nuestros deberes incluyen la enseñanza de la lectura crítica ¿cuál va a ser nuestra tarea?

5 A modo de conclusión

La lectura concebida como modo de acción social exige a los docentes y a sus alumnos una toma de conciencia sobre el funcionamiento del lenguaje en la sociedad y, muy especialmente, sobre el papel del análisis crítico del discurso.

La comprensión del proceso de la lectura debe incluir las estrategias cognitivas para procesar la información relacionada con el contenido expresado por quien escribe, y también las estrategias para extraer la información sobre los participantes en la interacción social, sobre quiénes son, qué hacen, qué piensan, cómo nos afectan.

La gramática funcional puede ser de gran ayuda al docente interesado en comprender cómo se estructura el lenguaje y cómo se expresan los diferentes tipos de significados en torno a las relaciones interpersonales, a la concepción del conocimiento y del mundo, y a la organización de la información en el texto.

Profesores y alumnos deben trabajar juntos, teniendo en mente la lectura como acción social, en función de una lectura en la que el lector es actor en un proceso dinámico de interacción social. ■

Nota

1 Agradezco a Rebeca Sánchez por haberme proporcionado el texto de Quino en uno de nuestros seminarios del postgrado.

Referencias

BANCHS, M., LOZADA, M., RODRÍGUEZ, B. Y TORRES, E. (1994)
Diagnóstico sobre contenidos sexistas en textos escolares. Reporte de investigación presentado al Ministerio de Educación y al Consejo Nacional de la Mujer (CONAMU). Caracas, Venezuela.

BOLÍVAR, A. (1986)
Interaction through written text: a discourse analysis of newspaper editorials. Tesis doctoral, Universidad de Birmingham, U.K.

BOLÍVAR, A. (1992)
The analysis of political discourse, with particular reference to the Venezuelan political dialogue. *English for Specific Purposes*, Vol.11, pp.159-175.

BOLÍVAR, A. (1994)
Discurso e interacción en el texto escrito. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

BOLÍVAR, A. (1995)
Una metodología para el análisis interaccional del texto escrito. *Boletín de Lingüística* 9, 1-18

BOLÍVAR, A. (1996) (Comp.)
Estudios en el análisis crítico del discurso. *Cuadernos de Postgrado* 14. Comisión de Estudios de Postgrado, Caracas: Universidad Central de Venezuela.

BOLÍVAR, A. (1997)
La negociación de la evaluación en editoriales de periódicos. *Boletín de Filología* XXXVI, Universidad de Chile 7-24.

BOLÍVAR, A. 1999.

The linguistic pragmatics of political pronouns in Venezuelan Spanish. En Verschueren J. (Editor). *Language and Ideology. Selected Papers from the 6th International Pragmatics Conference.* Vol.1,56-69 Antwerpen: International Pragmatics Association

BOLÍVAR, A. Y A. MARKOV (1997)
Estrategias para la lectura en inglés. Coedición de Ediciones de la Biblioteca y de la Comisión de Estudios de Postgrado, Caracas: Universidad Central de Venezuela.

CALDERÓN DE BOLÍVAR, A. (1976)
An English course for students of Psychology. Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación, Caracas: Universidad Central de Venezuela.

CALDERÓN DE BOLÍVAR, A. Y A. MARKOV (1993)
Estrategias de comprensión de textos en inglés, *Cuadernos de Postgrado* 3 y 4, Comisión de Estudios de Postgrado, Caracas: Universidad Central de Venezuela.

COULT HARD, R.M. (ED.) (1994)
Advances in written text analysis, London: Routledge

EGGINS, S. (1994)
An introduction to systemic functional linguistics, Londres: Pinter Publishers.

FAIRCLOUGH, N. (1992)
Discourse and social change. Londres: Polity Press.

FOUCAULT, M. (1979)

Discipline and punish: the birth of prison.
Harmondsworth: Penguin Books.

FOUCAULT, M. (1981)

History of sexuality, vol.1. Harmondsworth:
Penguin Books.

**FOWLER, R., HODGE, B., KRESS, G. Y T.
TREW (1979)**

Language and control. Londres: Routledge.

FOWLER, R. (1991)

*Language in the news. Discourse and ideology
in the Press.* Londres: Routledge.

GARCÍA, J. (1996)

*La enseñanza del resumen desde la perspectiva
del contenido y la interacción en el texto
escrito.* Serie Trabajos de grado. Comisión de
estudios de Postgrado, Caracas: Universidad
Central de Venezuela.

HALLIDAY, M.A.K. (1978)

Language as social semiotic. Londres: Edward
Arnold.

**HALLIDAY, M.A.K. (1985) (segunda
edición 1994)**

Introduction to functional grammar.
Londres: Edward Arnold.

KAPLAN, NORA (1996)

*Sexismo en libros de texto venezolanos para la
enseñanza del inglés.* Trabajo de grado para
obtener el título de Magister en Inglés, mención
Inglés como lengua Extranjera.
Facultad de Humanidades y Educación.
Universidad Central de Venezuela.

PIOTTI NÚÑEZ, D. E. (1992)

La Escuela primaria y contenidos sexistas en la
sociedad uruguaya. *Educación: revista
Interamericana de Desarrollo Educativo.*

PORRECA, K. (1984)

Sexism in current ESL textbooks. *TESOL
Quarterly* 18 (4), 705-724

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. Y O.

JEFFERSON (1974)

A simplest systematics for the organization of
turn-taking in conversation. *Language*, 50, 696-
735.

SCHEGLOFF, E. (1997)

Whose text? Whose context? *Discourse and
Society*, 8 (2) pp.165-187.

SINCLAIR J. Y M. COULTHARD (1975)

Towards an analysis of discourse. Londres:
Longman.

**WAINERMAN, C. Y BARCK DE RAIJMAN,
R. (1987)**

*Sexismo en los libros de lectura de la escuela
primaria.* Buenos Aires: Ediciones del Instituto
de Desarrollo Económico y Social (IDES).

VAN DIJK, T.A. (1995)

Discourse semantics and Ideology. *Discourse
and Society*. 6(2), pp.243-289.

VAN DIJK (1996)

Análisis del discurso ideológico. Versión 6, pp.
15-43.