

INTERTEXTUALIDAD Y COMUNICACION DIDACTICA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

por JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ DIÉGUEZ
Universidad de Salamanca

La interpretación de los fenómenos educativos, y de modo aún más explícito las situaciones de enseñanza, como una modalidad peculiar de procesos comunicativos han sido frecuentes en época relativamente reciente. En sus orígenes, no sería inadecuado remontarse, por ejemplo, a San Agustín. Su *De Magistro* no es otra cosa que una apretada síntesis de una teoría de la comunicación.

Representativo de esta línea de trabajo es el estudio de Philip Hills [1], en el que su intención aparece claramente explícita: un intento de introducción de una terminología procedente de la teoría de la comunicación en el análisis de la enseñanza. Podría denominarse su intento como «metáfora científica», ya que su finalidad se agota en una red denominación de acontecimientos o fenómenos de la enseñanza mediante la utilización de sus equivalentes comunicativos.

A esta línea dominante de «interdisciplinariedad terminológica» hay que añadir una situación no demasiado frecuente, y que cabe encontrar por ejemplo en Mario Bunge [2]. Frente al intento «importador» y terminológico de Hills, Bunge aborda las situaciones didácticas como ejemplificación «fuerte» de procesos comunicativos. No se trata de estudiar la enseñanza como una modalidad especial de comunicación, partiendo de la enseñanza, sino de abordar los procesos discentes y docentes como una ejemplificación válida desde la perspectiva comunicativa.

El problema que subyace a este planteamiento es el de la diferenciación conceptual entre enseñanza y comunicación. Si la enseñanza es un modo definido de realizar un proceso comunicativo ¿qué diferencias, qué «marcas de clase» serían las que contribuirían a discriminar ambas zonas?

Una primera diferenciación puede llegar por la identificación de los procesos educativos como situaciones comunicativas de carácter claramente perfectivas, García Hoz insiste en este aspecto en su definición de educación. Comunicación perfecta, tal sería la educación.

La matización entre educación y enseñanza podría abordarse desde la perspectiva del grado de control social del proceso. La enseñanza, entendida como variable controlada del proceso educativo en general, supone constatar un intento de determinación desde el principio de sus características. En gran parte la política educativa no supone más que modos diferentes de control de la variable enseñanza, desde la formulación del curriculum-cuestionario por las instancias políticas correspondientes, hasta su control por los órganos administrativos concretos mediante la intervención sobre el curriculum-acto didáctico: cursillos de perfeccionamiento, visitas de inspección, control sobre el material didáctico, etc.

Comunicación perfecta y controlada, tal sería la enseñanza.

Sin embargo, la introducción del concepto de «perfección» en esta caracterización parece romper con la línea esencialmente descriptiva que subyace en la caracterización como «comunicación controlada». Lo perfecto hace apelación evidente a un mundo de valores que se regiría más que por la línea descriptiva de una lógica de proposiciones por el camino señalado por lo prescriptivo, inmerso en una lógica deóntica, una lógica del «deber ser». Y tal mescolanza no parece excesivamente coherente.

La posibilidad de interpretación de lo perfecto como la tendencia al acercamiento de la configuración personal de un individuo a una configuración teórica y generalizada, sea planteada como ideal, encarnación de tal configuración, o como descripción analítica, permite la inclusión de ambos aspectos en la diferenciación que se ha efectuado. Comunicación perfecta, entendida como tendente al acercamiento de la situación concreta del individuo al que se enseña a una configuración genérica, con lo que cabría considerar como «no perfecta» toda aquella situación que tendiera al alejamiento de las mencionadas configuraciones. Y comunicación socialmente controlada, orientada a la eficacia.

Una perspectiva de notable potencia, para conseguir superar la dimensión puramente estipulativa o terminológica en esta asociación de comunicación y enseñanza, es la que deriva de la denominada «teoría de texto». Existe en el momento presente una rica bibliografía sobre el tema en la que cabe profundizar, y que me permite centrar el tema con la reproducción de dos breves fragmentos para caracterizar el concepto de texto.

Texto, para Bertinetto [3], es «cualquier secuencia coherente de

signos lingüísticos, producida en forma concreta por un hablante y dotada de una intencionalidad comunicativa específica y una determinada función cultural». Una situación de enseñanza —una lección magistral, un proceso de trabajo en grupo, la lectura de una monografía por parte de los alumnos— constituye así un proceso textual. Y cada una de las mencionadas formas de comunicación son modalidades textuales.

Genette [4], en un estudio efectuado cuando la teoría del texto se iniciaba, presenta un breve y substancioso resumen de las características de un texto. Decía que un «texto es un todo cerrado, ordenado, coherente y justificado. Que el texto sea un todo implica que se puede y se debe estudiar ante todo en sí mismo, en su equilibrio y en sus tensiones internas, antes de esforzarse en relacionarle con otros sistemas, textuales o no, exteriores a él... Ese todo es cerrado y ordenado, es decir, que se deben considerar los elementos que contienen como pertenecientes a inventarios que son, por definición, cerrados, lo cual hace su estudio provisoriamente incomparable con el de sistemas de inventarios abiertos (lenguajes "corrientes") y excluye, de hecho, el método comparativo... El texto es coherente a todos los niveles, lo que significa que cada elemento debe ser confrontado con el conjunto de todos los demás para que adquiera toda su significación: ningún aislamiento es posible, pues un texto es un organismo y no un sistema, y cada parte condiciona a las otras. Por último, el texto se justifica a sí mismo, lo que quiere decir que presenta las marcas necesarias al establecimiento y reconocimiento de su significación. Todo lo que es necesario para la comprensión de un texto está declarado en ese texto... (incluso) en forma de casilleros vacíos... que son tan significativos como la presencia... de elementos discursivos».

La consideración del texto como un todo no excluye la posibilidad —más aún, supone la necesidad— de la implicación con toda una serie de aspectos exteriores que están de hecho condicionando su interpretación. Esta serie de aspectos externos constituirían el «extratexto», y que se podría identificar básicamente con el componente cultural de la época y el entorno del texto.

Los niveles extratextuales pueden ser discursivizables, susceptibles de convertirse en textos concurrentes con el texto inicial. El discurso histórico de la época en la que se crea el texto, el discurso de los ideales colectivos o «discurso político», el discurso formal o «estilo literario» son elementos extratextuales cuya discursivización permite, asociada al texto, producir una amplia gama de variantes. El texto original del Abate Vallet *Le manuscrit de Dom Adson de Melk* da lugar, mediante la magistral discursivización del extratexto, a *El nombre de la rosa*, de Eco. El mismo proceso realiza Vargas Llosa en *La guerra del fin del mundo*, a partir del documento de Euclides da Cunha. Y a un proceso similar

responde la «edición crítica» de cualquier obra literaria: contextualizar la obra elaborando un texto —paralelo o incluso— que no es sino la discursivización de lo extratextual.

Es necesario señalar que, junto a estos elementos extratextuales discursivizables, hay que tener presente la existencia de extratextos no susceptibles de tratamiento similar. Básicamente, la experiencia personal del lector del texto.

Con lo cual surge la necesidad de considerar dos aspectos complementarios como son la construcción o producción del texto y la recepción del mismo.

El proceso de producción de un texto vendría básicamente regido por el esfuerzo de consecución de unas notas en el mismo tales como la coherencia interna del mismo, que podría expresarse básicamente por el encadenamiento secuenciado de tema y rema, de información ya poseída e información innovadora, y la búsqueda del cierre y justificación del texto. De modo anecdótico podría subrayarse esta exigencia de la producción de un texto si se considera la frecuente necesidad por parte del profesor de prolongar la clase durante unos minutos para efectuar básicamente el cierre y justificación del texto que está produciendo.

El texto que genera el profesor —o aquel en el que delega la función comunicativa: texto, apuntes, lecturas...— ha de adaptarse a determinada modalidad comunicativa como consecuencia de las posibilidades reales de comunicación en el aula. Las alusiones verbales de carácter descriptivo sobre realidades que podrían ser mostradas a través de lenguajes no verbales ponen de manifiesto una serie de limitaciones en la producción de textos por parte del docente.

Ahora bien: el texto producido por el profesor, generado por el docente, y que suele estar regido por la intencionalidad de coherencia y cierre, cuando se recibe por parte del destinatario sufre una notable transformación, una clara reconstrucción textual. En principio, cabe que la coherencia pretendida por el emisor, la coherencia señalada como exigible en las condiciones de producción de un texto, no sea percibida como tal por el receptor, con lo cual el texto producido se ve desposeído de una de sus características básicas. Cabe presuponer un nivel mínimo de coherencia textual en el *Oficio de tinieblas 5* de Camilo José Cela. Pero lo frecuente es que tal coherencia no sea percibida por el lector, y tienda a considerarse como obra incoherente y caprichosa. Se trata de un juicio elaborado a partir de las condiciones de recepción de ese texto y que, parece, no debería achacarse a las condiciones de producción.

El proceso de recepción de un texto se encuentra en gran parte condicionado por la intersección de lo textual y lo extratextual, intersección

en la que se produce una reconstrucción del texto, un proceso re-creativo, una intuición final del receptor que puede coincidir o no con la intuición creadora del que elabora el mensaje. Consecuencia de ello son las interpretaciones y relecturas de determinadas obras: se trata de un proceso de selección de esa intersección de texto y extratexto.

Este fenómeno ha dado lugar a una hipótesis explicativa del fenómeno por parte de Jenaro Talens [5], hipótesis formulada inicialmente como propuesta, y que parece tener una clara apoyatura psicológica.

Sintetizando el punto de vista de Talens y expresándolo desde una perspectiva operativa, cabría indicar que la producción de un texto —coherente, total y cerrado— supone someter a la consideración del receptor un conjunto de elementos significantes cuya coherencia, cierre y totalidad no tienen por qué aparecer explícitos. Lo que se expone a la consideración de quien recibe el mensaje es un espacio textual. Este espacio textual cabría presuponer que estaría constituido tanto por los elementos explícitamente textuales cuanto por el extratexto. Texto y extratexto delimitan un ámbito de significación, un espacio textual, dentro del cual el receptor «recorta» los significados posibles produciendo así su propio texto, reconstruyendo el sentido del mensaje.

La intersección texto-extratexto como determinante de la interpretación de un mensaje se ve claramente desbordada en las situaciones de enseñanza, y de un modo mucho más explícito en la enseñanza universitaria. Se produce en éstas un fenómeno peculiar como es el de la intertextualidad.

La exigencia de altos niveles de redundancia en la comunicación didáctica, a fin de garantizar la decodificación correcta por parte de los alumnos, ha llevado a planteamientos interesantes. En primer lugar, la redundancia ha de jugar con un punto de equilibrio entre la reiteración de contenidos y la originalidad informativa. No cabe entender como redundancia la mera y simple repetición del mensaje. Es necesario que se produzca algún tipo de innovación o modificación para evitar una excesiva sanción social. Esta es la virtualidad que, desde mi punto de vista, presenta el lenguaje icónico en la comunicación didáctica: posibilita una redundancia que, como consecuencia del simple cambio de lenguaje, se acepta socialmente. Repetir un mensaje de modo idéntico, pero contado una vez con imágenes y otra con palabras es aceptable: obsérvese cualquier «manual de uso» de una cámara fotográfica o un electrodoméstico.

En este caso se trata de un nivel de redundancia producida en el interior del mismo texto. Es una redundancia intratexto.

Sin embargo, en situaciones docentes, es más frecuente la utilización de redundancia intertextos. Una información desarrollada en una clase

magistral se complementa con unas referencias bibliográficas cuyo sentido es facilitar la redundancia intertextual básicamente. Con lo cual el proceso re-constructivo se ve afectado por la presencia del texto, del extratexto y los componentes que se han proporcionado.

El efecto pretendido de redundancia se ve así afectado por una nueva serie de elementos, cada uno de ellos provistos —en cuanto son nuevos textos que se integran con el primero— de las características generales del texto: cierre, coherencia, totalidad... Y no es presumible que la coherencia interna y externa de los diversos textos que interaccionan coincidan básicamente. El análisis crítico de una determinada escuela realizado desde la perspectiva de otra distinta tiene diferentes claves de coherencia. Su cierre puede ser notablemente diverso. Como consecuencia puede producirse una situación caracterizada por la ausencia de univocidad o coherencia global.

Parece exigible, en la enseñanza universitaria, la creación de amplios espacios textuales, divergentes, contrapuestos a veces, a fin de ofertar opciones diversas que permitan el análisis completo del campo de estudio.

Cabe indicar así que en los procesos de comunicación didáctica en la Universidad se debería producir una ampliación fuerte del espacio textual, llevándolo a convertirse en espacio intertextual, definido inicialmente por la presencia de una gama lo más completa y seleccionada posible de discursos sobre el tópico de que se trate, elaborando así el «estado de la cuestión». Pero además se impone la necesidad de discursivizar todo aquello que constituya extratexto discursivizable a efectos de facilitar la coherencia global. Coherencia global que —si se realiza de modo suficiente esta fase de presentación intertextual— estará caracterizada por la neutralización, en muchos casos, de la coherencia interna de cada texto, como consecuencia de la divergencia parcial de cada elemento.

La presentación de la información así esbozada, regida por el intento de producción de un texto-espacio intertextual pretendidamente omnicomprendivo, no parece suficiente. Es absolutamente necesaria, pero no suficiente. Estaría marcada por la incoherencia, según se ha visto. Se impone por tanto, de alguna manera, la búsqueda de algún modo de presentación de información complementaria que permita facilitar y orientar la coherencia global del mensaje. La amplitud del espacio intertextual podría dificultar la localización de la mencionada coherencia, y por tanto la necesaria conversión del espacio global en texto individual, en texto re-constructivo. Es necesario buscar estrategias de refuerzo para la elaboración personal del texto por parte de los alumnos. El objetivo último de estas estrategias debería ser la facilitación de la coherencia global y del cierre personal del tema por parte de cada alumno.

Esta función de refuerzo puede servirse, por ejemplo, de los organizadores de avance u organizadores previos que definiera Ausubel, que permitiría la ubicación crítica de cada uno de los diversos textos proporcionados.

El sentido de los organizadores de avance podría orientarse, sobre todo, a propiciar el análisis del extratexto de cada uno de los diversos elementos textuales propiciados, y a reforzar la línea interpretativa de cada uno de ellos desde la perspectiva de la coherencia.

Al tiempo debería completarse con la presentación de posibles cierres alternativos del tema, con lo que se facilitaría al máximo la posibilidad de «recorte de significación», con lo que se conseguiría facilitar la creación individualizada de textos a partir de espacios textuales e intertextuales comunes.

Dirección del autor: José Luis Rodríguez Diéguez, Departamento de Didáctica, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca.

NOTAS

- [1] HILLS, Ph. (1979) *Teaching and Learning as a Communication Process* (Londres, Croom Helm).
- [2] BUNGE, M. (1982) La comunicación, *Papeles de comunicación*, n.º 1.
- [3] BERTINETTO, P. M. (1979) Can We Give a Unique Definition of the Concept «Text»? en PETOFI, J. S. (ed.) *Text vs. Sentence* (Hamburgo, H. Buske).
- [4] GENETTE, G. (1972) La escritura liberadora: lo verosímil en la «Jerusalén Liberada» del Tasso, en A.A.V.V., *Lo verosímil* (Buenos Aires, Ed. Tiempo Contemporáneo).
- [5] TALENS, J. (1980) El espacio textual: tesis sobre la noción del texto, *Cuadernos de Filología*, I:1.

BIBLIOGRAFIA

- BERNÁRDEZ, E. (1982) *Introducción a la lingüística del texto* (Madrid, Espasa Calpe).
- BERTINETTO, P. M. (1979) Can We Give a Unique Definition of the Concept «Text»? en PETOFI, J. S. (ed.), *Text vs. Sentence* (Hamburgo, H. Buske).
- BUNGE, M. (1982) La comunicación, en *Papeles de comunicación*, n.º 1.
- GENETTE, G. (1972) La escritura liberadora: lo verosímil en la «Jerusalén Liberada» del TASSO, en A.A.V.V., *Lo verosímil* (Buenos Aires, Ed. Tiempo Contemporáneo).
- GIORA, R. (1983) Segmentation and Segment Cohesion: on the Thematic Organization of the Text, en *Text*, 3:1.
- HILLS, Ph. (1979) *Teaching and Learning as a Communication Process* (Londres, Croom Helm).
- LOZANO, J. y OTROS (1982) *Análisis del discurso* (Madrid, Cátedra).
- TALENS, J. (1980) El espacio textual: tesis sobre la noción del texto, en *Cuadernos de Filología*, I:1.

SUMARIO: El autor parte de la definición de Genette según el cual un texto de un todo cerrado, ordenado, coherente y justificado. El ser un todo supone su implicación con aspectos exteriores, el «extratexto» o entorno del texto. Estos niveles extratextuales se pueden asociar al texto condicionando su recepción. Este hecho cobra aún mayor amplitud por el fenómeno de la intertextualidad en los procesos de comunicación didáctica en la enseñanza universitaria, cuando la información de una clase magistral se complementa con referencias bibliográficas, lo que hará necesaria una reelaboración personal del alumno consiguiendo una coherencia global y su propio cierre del tema.

Descriptores: University teaching, Personal learning.