

VIRTUALIDADES EDUCATIVAS DEL ANÁLISIS TEXTUAL

Vicent Salvador (Universitat Jaume I)*

Estas páginas ofrecen algunas reflexiones personales sobre las funciones educativas del comentario textual: una práctica de carácter heterogéneo que forma parte desde hace años de los procedimientos curriculares de la enseñanza de la lengua y de la literatura, y concretamente en la enseñanza de las distintas lenguas del Estado Español. El artículo presenta el modelo más clásico de comentario, examina el problema de la delimitación entre el discurso literario y el no literario y reflexiona sobre algunos de los recursos retóricos o pragmáticos que un análisis crítico y educativo debe estudiar al enfrentarse a textos de cualquier tipo.

Palabras clave: comentario de textos, discurso literario, estilística, pragmática

These pages offer some personal reflections on the educational functions of text analysis -a heterogenous practice and a procedure for teaching language and literature (mainly Spanish and Catalan) in Spain during last decades. The article presents the most classic model of scholar commentary, it poses the problem of the boundaries between the literary discourse and the nonliterary one and reflects on some of the rhetorical / pragmatic resources that an analyst must consider in a critical and educational analysis of any kind of texts.

Key words: text analysis, literay discourse, stylistics, pragmatics

Ces pages offrent quelques réflexions personnelles sur les fonctions éducationnelles du commentaire de texte -une pratique à caractère hétérogène qui fait partie depuis des années des procédures curriculaires de l'enseignement de la langue et de la littérature en Espagne, notamment pour l'enseignement de l'espagnol et du catalan. L'article présente le modèle le plus classique de commentaire, examine le problème de la délimitation entre le discours littéraire et celui non littéraire et développe une réflexion sur certains des recours rhétoriques ou pragmatiques qu'une analyse critique et éducative devrait considérer lorsque l'analyste se confronte à des textes de tout genre.

Mots clés: analyse de textes, discours littéraire, stylistique, pragmatique

El modelo clásico del comentario de textos y la evolución de la estilística

El comentario de textos es una práctica, de orientación eminentemente didáctica, con una trayectoria de medio siglo en el Estado Español, sobre todo a partir de un famoso libro de Fernando Lázaro Carreter y Evaristo Correa Calderón (1957), que tuvo numerosas reediciones y que marcó sin duda la docencia de la literatura española en la enseñanza media. Esta propuesta analítica encontraba precedentes en la praxis de la *explication de texte* de la tradición francesa y, por otro lado, en la herencia de la estilística de Bally, de Hatzfeld, de Spitzer y, muy especialmente, en la estilística española

desarrollada por Amado Alonso, Dámaso Alonso y posteriormente Carlos Bousoño, quien elaboró una personalísima teoría de la expresión poética. Ahora bien, el modelo de comentario de textos diseñado por Lázaro y Correa, presentaba unas características propias y un claro propósito didáctico. Por otra parte, su concepción del estudio del estilo -el núcleo esencial del comentario- se alejaba de la estilística idealista en la medida que tenía una base lingüística más explícita y racional, ajena a todo psicologismo y al recurso a la mera intuición como procedimiento de análisis.

El eje de la mencionada propuesta consistía en el examen de la estructura y la elaboración formal inherentes a una unidad textual, a partir de una hipótesis interpretativa sobre el núcleo temático que la individualizaba, para concluir con una evaluación de la relación indisoluble entre las dos vertientes de la obra que antaño se denominaban el “fondo” y la “forma”. Esta nueva tendencia de la enseñanza se centraba en el estudio de los textos literarios, como correctivo a una visión más histórico-erudita de la disciplina. Rechazaba la utilización del comentario de textos como “pretexto” con el que ilustrar la historia externa de la literatura y sus contextos culturales, y reclamaba una autonomía de la unidad textual como objeto de análisis. En especial se atendía al comentario de textos breves, o *microtextos*, y muy especialmente los de carácter poético.

Precisamente en esas opciones metodológicas radicó su efectividad didáctica, y su valor como nexo entre la enseñanza de la lengua y de la literatura, disciplinas encasilladas a menudo en compartimentos estancos. Pero también nacieron de estas opciones las limitaciones epistemológicas del modelo, que, aunque de modo poco explícito, se adscribía a una visión inmanentista de la literatura, donde la referencia al contexto histórico-cultural de la obra era poco menos que ornamental: una fase previa del comentario que se limitaba generalmente a proveer a los alumnos de un *input* necesario para la comprensión del texto en aspectos básicos de tipo léxico, histórico o biográfico.

No es ajeno a esta característica el hecho de que la focalización en una unidad textual de extensión reducida –un microtexto, y preferentemente un poema- dificultaba la percepción de la *obra* como unidad de estudio para el análisis de la cual sí que sería imprescindible su inserción en el flujo de tradiciones discursivas y de circunstancias histórico-culturales, puesto que es en ellas y solo en ellas donde una obra literaria adquiere su sentido como fenómeno de producción, recepción y consumo social.

La facilidad -siempre relativa, claro está- con que un poema puede desgajarse del poemario correspondiente y adquirir autonomía como objeto de análisis estilístico, no podía extenderse sin cierto esfuerzo a otros géneros, con excepción quizá del ensayo

deliberativo interior, que por esencia, de acuerdo con la tradición que nace de Montaigne, es descomponible en fragmentos que conservan los indicios de su unidad, del *yo* deliberante que confiere su unicidad profunda a una obra ensayística. Pero precisamente el ensayo ha sido muchas veces considerado un género marginal en el orbe literario y en la enseñanza de la literatura. Hay que decir, en todo caso, que otros géneros literarios, y en especial la novela (o incluso al cuento, si este no consiste en un texto muy breve), lo tienen más difícil: en efecto, los (micro-)textos narrativos no permiten suficientemente una consideración independizada del *cotexto* de la novela, de la obra a la que pertenecen. Ciertamente, algunos fragmentos textuales más o menos autonomizables, como por ejemplo, una descripción de un paisaje o el retrato *en bloque* de un personaje, pueden cumplir las condiciones que el análisis aludido precisa: una extensión reducida, que permita su plasmación en un folio, y una autosuficiencia básica del texto respecto a su *cotexto* y a las referencias contenidas en este. Pero, claro está, limitarse al estudio de ese tipo de fragmentos no garantiza la fecundidad del análisis en el horizonte de la obra, de la novela.

De hecho, el análisis intensivo de un texto, en la línea de la metodología expuesta, no sería factible sin unos requisitos *perceptivos* muy elementales: la reducción del texto a una sola página o, en nuestros días, a un plano fijo en la pantalla del ordenador. Sólo así el analista puede encararse con su objeto, focalizarlo como una percepción individualizada bajo la mirada total que permite aplicar minuciosamente a su objeto el microscopio y el escalpelo.

Estas aportaciones tuvieron posteriormente influencia en la enseñanza universitaria de la literatura, no solo de la española, sino también en otras lenguas peninsulares. Por ejemplo, en el ámbito del catalán, tan escaso tradicionalmente en estudios estilísticos, se comenzó a publicar en los años ochenta, bajo la coordinación de Narcís Garolera (1985), una serie de cuatro volúmenes de comentario literario de textos, con un enfoque bastante heterogéneo.

Los trabajos sobre estilística a lo largo de varias décadas, inspirados en buena medida por Lázaro Carreter, evolucionaron hacia la poética lingüística y posteriormente hacia una perspectiva comunicativa de corte más pragmático. Es así como la estilística amplía su interés más allá de la mera *elocutio* y recupera la plenitud de aspectos de la antigua Retórica (Salvador 2008a y Salvador 2008b). En efecto, el auge de la investigación en lingüística textual y en pragmática hizo ampliar el método al análisis de textos no literarios y se subrayaron así mismo los aspectos pragmáticos del análisis

textual, que se acercaba de este modo al *análisis del discurso* propiamente dicho. La influencia de corrientes como la teoría de la recepción, los planteamientos de Bajtin y Voloshinov, la pragmática de la literatura y la pragmalingüística fueron determinantes en el panorama de los años ochenta y noventa. Conceptos como el de intertextualidad / interdiscursividad, actos de discurso, marco interpretativo (*frame cognitivo*) o mecanismos de transmisión de las ideologías, permitieron una aproximación más rica a los textos, vistos ahora como los productos tangibles de procesos discursivos.

Sin embargo, su aplicación didáctica no siempre fue suficientemente satisfactoria, ya que a menudo, como ocurre con las aplicaciones manualísticas de tantas teorías, podía devenir en una práctica de moda, un aprovechamiento superficial y disperso, escasamente integrado en un aparato analítico congruente y eficaz. Uno de los escollos más importantes, en el ámbito de la aplicación didáctica, era precisamente la relación entre el discurso literario y el no literario: una relación que podía caracterizarse sobre una base de elaboración formal (poética de tradición jakobsoniana) o sobre una base pragmática y sociológica (Maingueneau o Bourdieu, por ejemplo).

Dicho todo lo que precede como mero apunte contextualizador, con una licencia de simplificación despiadada pero ahora mismo inevitable, pasaré a presentar unas reflexiones sobre el interés actual de las técnicas de análisis textual desde la perspectiva educativa. Comenzando por la distinción entre el objeto de análisis *texto literario / texto no literario*.

Textos literarios y textos no literarios

De hecho, la atención a los textos literarios como objeto de comentario didáctico -y asimismo como modelo y estímulo para la producción textual- tiene una tradición muy antigua. Como es lógico, el conjunto textual que constituye el canon literario de una sociedad determinada se inviste de prestigio cultural, adquiere un alto valor simbólico y se convierte en objeto de lectura admirativa, de estudio y de emulación en las distintas etapas del curriculum académico, desde la escuela hasta la universidad.

Ciertamente, en épocas anteriores a la elaboración y la aplicación de una auténtica teoría de la enseñanza de la escritura, el texto literario funcionaba generalmente como referente, por la vía de la impregnación y la imitación que se suponía accesible automáticamente a los buenos alumnos... Se asumía como un axioma que leer buena literatura desde esa actitud de impregnación y de imitación era la mejor vía, si no la

única, para aprender a escribir, por lo que resultaba poco menos que innecesaria una enseñanza de la escritura (Reuter 1996). Naturalmente, no deja de haber algo de cierto en esa asunción, al menos en un punto: no habrá buenos escritores literarios sin una larga y profunda práctica lectora que permita a los escritores noveles, no solo la imitación, sino también la transformación y la transgresión de las pautas literarias que toman cuerpo en la literatura canónica. Como bien se sabe, la dialéctica entre tradición y originalidad es uno de los ejes de toda práctica literaria.

Ahora bien, desde una perspectiva didáctica, es irrenunciable la conversión de la producción del discurso escrito en una materia *enseñable*, y para ello conviene establecer unas precisiones previas: a) enseñar a escribir no equivale a enseñar a escribir textos literarios, sino que incluye una amplia gama de géneros discursivos de utilidad social, ajenos generalmente a la producción literaria; b) incluso si provisionalmente pensamos solo en la enseñanza de la escritura literaria, la presentación de la obra como un objeto intocable, clausurado como producto y fijado para la eternidad, no permite al aprendiz de escritor la observación de las técnicas de escritura que la práctica de un taller literario requiere.

Por supuesto, históricamente la lectura literaria ha facilitado modelos de escritura para determinados menesteres, desde el galanteo (poemas amorosos destinados a la seducción de la persona amada) hasta el aprendizaje de la escritura epistolar (Jordi Rubió i Balaguer estudió hace años la función histórica de la literatura epistolar como modelo práctico para los intentos de escritura por parte de los lectores). Pero en la actualidad la didáctica de la escritura se plantea otros horizontes mucho más amplios y sistemáticos (Ríos y Salvador 2008). Entre otras cosas, se plantea la diversificación de los tipos de textos (secuencias textuales, géneros discursivos...) a los que hay que aplicar las técnicas enseñables para la producción del discurso escrito. Como requisito previo, las propuestas de lectura y de objetos de análisis textual también han tenido que diversificarse y ofrecer una amplia variedad de tipos de textos para su examen y comentario, más allá del recinto literario. Pero antes de pasar a considerar estas propuestas de comentario de textos, habría que caracterizar las fronteras de ese recinto literario, es decir, los criterios que pueden determinar la pertenencia o no de unos determinados textos al ámbito de lo literario.

No se trata, sin duda, de una cuestión baladí, sino de un motivo de estudio y de polémica vigente durante décadas. Como se sabe, la poética jakobsoniana, que ha influido largamente en la enseñanza de la literatura y en las prácticas del comentario de textos en el Estado Español, sitúa como rasgo diferencial del “mensaje” literario (por

autonomía, el poético) la elaboración formal que determina la “función poética” del texto y caracteriza la “literariedad” como propiedad estable de los textos. Sin embargo, las aportaciones hechas desde puntos de vista propios de la pragmática, el análisis del discurso y la sociología de la cultura determinaron una concepción más relativista de la delimitación de lo que pasaba a denominarse preferentemente el *discurso* literario.

Desde estas nuevas perspectivas, la definición de la literatura, del discurso literario, perdía su esencialismo y se hacía más dependiente de los diferentes contextos sociales e históricos, de la consideración explícita con que cada sociedad y cada época construye su concepción de lo literario. Generalizando los términos, diríamos que se trataba del paso de la literariedad *objetivizable* a una manera más *intersubjetiva* de entender como literarias unas determinadas prácticas sociocomunicativas y sus producciones textuales. Las fronteras de la literatura se relativizaban así, se hacían más dependientes del contexto, más elásticas. Géneros como el ensayo –la prosa de ideas, entendida como deliberación interior y escrita con voluntad artística-, el libro de viajes o el memorialismo y la (auto-)biografía “real” podrían, en función de su calidad estética, ingresar por consenso social en el recinto literario. A fin de cuentas, muchos textos desprovistos en principio de intención literaria podrían ser leídos como literatura en determinados ambientes gracias a un nuevo consenso, como en el caso prototípico de una lectura literaria y laica de la Biblia. La literatura, parafraseando una célebre sentencia de Eco, no respondía históricamente a una manera de *ser* de los textos, sino más bien a un *devenir* de los mismos en los diferentes contextos socioculturales.

Esa misma apertura de fronteras se podía aplicar a la llamada “paraliteratura” (en lugar de “subliteratura”), cómodo rótulo muy frecuente en la tradición francesa de los años setenta y posteriores, que permitía burlar los límites del canon e incorporar al objeto de análisis obras de géneros de consumo (novela negra, erótica, sátiras populares, cómic, letras de canción...). La introducción de esta categoría contribuyó sin duda a ampliar los límites de la literatura, o más exactamente, de los estudios sobre el tema, invocando el elitismo de las historias de la literatura tradicionales, denunciando prejuicios de clase, o bien reivindicando la importancia de muchos de esos textos para la “educación sentimental” de las masas de lectores. Así, por ejemplo, Manuel Vázquez Montalbán, que ya en los setenta recopilaba y examinaba con admiración textos “menores”, insistía en que los adolescentes de su generación y de su clase social no se habían educado escuchando música de Mozart o leyendo las páginas del Quijote, sino más bien con las

canciones entonadas por doña Concha Piquer o por Antonio Machín, y con los tebeos protagonizados por Roberto Alcázar y Pedrín o por el Capitán Trueno.

Para la enseñanza de la literatura, esta línea de pensamiento daba unas pistas valiosas, abría perspectivas nuevas de análisis de textos próximos a la cultura real de los adolescentes, en especial los de extracción social no elitista, en una época en que la enseñanza media comenzaba a generalizarse y democratizarse en el Estado español. En realidad, muchos de esos textos “paraculturales” presentaban grandes ventajas para el comentario escolar: a) por un lado, la proximidad con el medio (y con los *media* de masas) propio de los alumnos; b) por otro, está la simplicidad de sus estructuras argumentales y estilísticas, que a menudo permite un análisis más didáctico que cuando el escalpelo se aplica a obras de tipo más extenso y refinado como la gran literatura clásica; c) finalmente, tal material textual, si el lector avisado se distancia, se presta a menudo a un análisis crítico que saque a la luz los componentes ideológicos. Así, por ejemplo, en plena transición a la democracia, resultaba útil a los educadores analizar las canciones de la guerra civil española, de un bando y del otro, que a menudo bebían de fuentes tradicionales y que en no pocas ocasiones eran fáciles de adoptar por el bando contrario, con pocos retoques. O bien, en el caso de coplas y boleros, los textos interpretados por una Piquer o un Machín podían encerrar la expresión velada de dramas íntimos, de comportamientos sexuales heterodoxos, a modo de válvula de escape que aligeraba la presión moral de la sociedad franquista. Y por ese camino se llegaba fácilmente a la canción de décadas posteriores, letras más ligeras que constituían un valioso testimonio de los cambios mentales de la sociedad española de la época. No exentas de valores artísticos, estas muestras paraliterarias se prestaban al análisis formal y a su desentrañamiento ideológico, una práctica crítica altamente educativa.

Llegó más tarde la moda de la *psicoliteratura*, que postulaba una dimensión didacticista sistematizada en las lecturas escolares, una especie de manual camuflado de comportamientos socialmente correctos... Más allá de la buena intención y de la efectividad instructiva de estas propuestas, lo cierto es que a veces favorecían la circulación de textos prefabricados, casi de plástico, demasiado esquemáticos en todo caso, donde, en lugar de mostrar el desgarramiento de la condición humana, la crueldad o las paradojas de la vida, se poblaba el mundo (para-)literario de comportamientos políticamente correctos como modelos a imitar. En cambio, vistas las cosas desde una perspectiva más amplia, la práctica del análisis crítico de textos menos “políticamente correctos” contiene, muchas veces, más potencialidades educativas.

El análisis de textos sin carácter literario

El comentario de textos literarios dejó paso al examen de textos más utilitarios, sobre todo a partir de la boga de la lingüística textual y, paralelamente, a partir del descenso de la cotización de la literatura en los planes de estudio. Sin entrar ahora en los detalles de la cronología, diríamos, a vista de pájaro, que la mentalidad tecnocrática que inspiraba las sucesivas reformas educativas apostaba fuerte por la mejora de las capacidades lingüísticas de los alumnos y *en consecuencia* fue barriendo la literatura de los contenidos curriculares a favor de los contenidos más “lingüísticos”, tanto en la producción como en el análisis de los textos. Con ello se pretendía formar ciudadanos que, más allá de la erudición culturalista, pudieran cumplir con eficacia las tareas propias de la sociedad del futuro y arrostrar las complejidades de un mundo tecnológico, empresarial, etc. Y es evidente que la mejora de las destrezas de este orden, en la lectura y en la escritura, es uno de los retos más perentorios de la formación educativa. El punto discutible, en cambio, es si la progresiva desaparición de las referencias literarias como *background* cultural y de los textos literarios como objeto de análisis era una consecuencia lógica e inevitable de ese interés por la capacitación lingüística. A ello habría que sumar, todavía, una falacia muy enraizada en la tradición lingüística: la idea de que la literatura utilizaba una lengua diferente de la ordinaria, una lengua anómala, desviada o incluso *transgresora*, como determinados estudiosos de la estilística habían predicado con ahínco. Volveré sobre estas últimas consideraciones en otro apartado de este artículo, pero ahora vamos a centrarnos en los numerosos aspectos positivos de esa atención analítica hacia textos de orden utilitario, ajenos a lo propiamente literario: periodismo, publicidad, discurso político, discurso académico, etc.

Ciertamente la introducción, en su día, de pruebas de acceso a la universidad y la importancia concedida al ejercicio de comentario general de textos han conformado durante años una referencia orientadora para el profesorado de enseñanza media, en especial para el de lengua(s) y literatura(s), que habitualmente ha cargado con esta responsabilidad, asignable en principio –y la prosa ministerial no ha cesado de proclamarlo- al conjunto del profesorado. El eje central del ejercicio consistía en la comprensión del texto y la capacidad de examinarlo y expresar sus aspectos caracterizadores: contenido, estructura y recursos empleados para realizar su función. En efecto, para un futuro universitario, es esencial saber sintetizar el contenido de un texto,

determinar su estructura composicional y calibrar su adecuación al supuesto contexto de uso. *Coherencia, cohesión y adecuación* pragmática son los conceptos clave de la operación. O, si se prefiere formular un programa parecido en los términos de la antigua Retórica: *inventio, dispositio, elocutio*.

Este enfoque, aun cuando a menudo se ha aplicado de una manera excesivamente mecanicista, abría las puertas a un estudio comprensivamente retórico de los textos pragmáticos. Comenzando por erigir este tipo de textos, no literarios, en objeto de análisis. De hecho, es innegable que cualquier tipo de texto tiene un uso comunicativo en sociedad, merece el esfuerzo del análisis y promete un rendimiento educativo. Incluso los textos orales, que cada vez han reclamado más la atención de los analistas pero que ofrecen resistencia a ser manejados cómodamente en el aula. Es cierto que los textos de este tipo presentan dificultades técnicas, en la medida que la oralidad es más difícil de retener y de percibir como objeto estable de análisis. Obviamente, la transcripción de una conferencia, de una noticia radiofónica o de una declaración televisada permitiría su examen como texto escrito, pero esta práctica presenta problemas notables: a) en primer lugar, la eliminación de aspectos extraverbales o paraverbales (gestos, entonación, situación espacial...) que pueden tener un alto rendimiento comunicativo; b) en segundo lugar, hay que contar también con la dificultad de la propia transcripción, en cuanto a su realización y en cuanto a su manejo, a poco que pretenda ser fiel a los rasgos más relevantes de su ejecución oral (dudas, repeticiones, organización sintáctica poco canónica de acuerdo con las pautas de la corrección escrita). Por supuesto, las nuevas tecnologías, con las que el alumnado está cada vez más familiarizado, permiten una cierta estabilización de los discursos orales y un tratamiento analítico de discursos *multimodales* (que presentan la semiótica verbal imbricada con otras de orden fílmico, musical, etc.); pero no es menos cierto que el número de variables a examinar se multiplica en estos casos y, en consecuencia, la sistematicidad del análisis se resiente y su dificultad se acrecienta. No obstante, la educación de los próximos años tendrá que contar cada vez más con la dimensión oral y multimodal de los discursos, incluso en el ámbito del análisis textual. El estudio del discurso publicitario, sin ir más lejos, ya exige ahora mismo ese enriquecimiento de perspectiva.

En el párrafo anterior he aludido a textos orales pero limitándome a los *monogestionados*, donde un solo autor es el responsable de la dinámica textual. Pero en cuanto se da paso a textos *plurigestionados*, como un debate o una conversación, la situación se complica aún más, por la ausencia de una única figura autorial que garantice

la unicidad del sentido. La coherencia textual, en estos casos, se habrá de ir a buscar a la misma dinámica de la interacción, que a menudo presenta contradicciones, malentendidos y tensiones dialécticas. Está claro, sin embargo, que el análisis de textos orales de este tipo, como por ejemplo una entrevista radiofónica o un debate televisivo, puede ser de gran rendimiento educativo, aunque difícilmente alcance el nivel de profundidad del comentario de textos prototípico.

En estos casos, como en los que corresponden a textos escritos, el análisis del discurso ofrece al analista un arsenal de conceptos utilísimos, que se han ido elaborando en los últimos años, aunque en no pocas ocasiones proceden de la herencia de la Retórica clásica. Así, por ejemplo, el concepto de *ethos*, que ha desarrollado en especial Dominique Maingueneau (2002) y que caracteriza la imagen de sí mismo que el enunciador plasma en el discurso. O el concepto de *responsabilidad enunciativa*, que es conveniente identificar en los enunciados: quien habla lo hace en nombre propio, asumiendo la responsabilidad de aquello que enuncia, o bien se limita a remitir a una fuente ajena que incorpora a su discurso, o bien modaliza su actitud ante el contenido del enunciado. Jean-Paul Bronckart (2004) nos brinda páginas muy lúcidas sobre esta cuestión. Y así mismo se podrían citar otras nociones: la de *diafonía* (invocación del discurso del interlocutor), la de *doxa* (opinión común asumida como compartida en una sociedad) o la de *correferencia* (por ejemplo, cuando en una cadena anafórica los sucesivos sintagmas nominales remiten a la misma entidad pero en cada ocasión la presentan bajo una luz distinta, con significados y puntos de vista diferentes). El *Diccionario de Análisis del Discurso* de Charaudeau y Maingueneau (2005) ilustra y define con rigor todo este aparato conceptual.

Ni que decir tiene que las viejas herramientas retóricas, que tan decisivo papel han representado en el ámbito literario, no dejan de tener vigencia en este tipo de análisis: la metaforización, la ironía, el eufemismo, la hipérbole, la *analepsis* narrativa (o el moderno *flash back*), etc. Hoy somos más conscientes que nunca de que la metáfora no es un simple artificio vinculado al discurso literario, sino que constituye una eficaz herramienta de conocimiento y al mismo tiempo de persuasión. De esta manera, el célebre tropo ocupa un lugar central en los análisis actuales del discurso científico o del publicitario: del científico, en la medida en que hoy los investigadores no hacen ascos a la potencia heurística de la imaginación y del pensamiento analógico, lejos ya la época en que los métodos positivistas instauraban el mandamiento sagrado de “no cometerás metáfora”; en el discurso publicitario, porque su impulso de seducción y de creación de mundos de

ensueño alternativos echa mano frecuentemente de ese instrumento expresivo, no solo por medio de expresiones lingüísticas, sino también de imágenes visuales o auditivas con capacidad de evocación figurada, como corresponde a la naturaleza multimodal de la mayor parte de la publicidad. Observar la metafóricidad y sus funciones semióticas en un variado muestrario de textos es un procedimiento didáctico que contribuye a una concienciación, por parte del alumno, respecto a los recursos expresivos del discurso y a la construcción de significados nuevos que, naturalmente, no suelen ser ajenos a las tomas de postura ideológicas. Algo semejante podríamos decir de la hipérbole como intensificación pragmática; de la ironía como distanciamiento y juego con la ambigüedad argumentativa; de la analepsis y la prolepsis como mecanismos de ordenación subjetiva de los acontecimientos del relato y como procedimiento para provocar efectos de intriga; o del eufemismo como ajuste de la visión de la realidad a lo políticamente correcto en cada contexto social e ideológico.

Para el análisis del discurso político, periodístico, publicitario o académico, estos instrumentos adquieren un valor de primer orden. Y permiten, así mismo, el ejercicio de la praxis crítica (en la línea del *análisis crítico del discurso* tal como lo practican hoy Van Dijk o Fairclough), que apunta a sacar a la luz las trampas y las rutinas ideológicas, con un efecto de extrañamiento sobre aquello que subrepticamente se presenta como natural, como obvio y no es en el fondo sino la presentación camuflada de opciones ideológicas con sus propios intereses detrás.

Pero entre todo este abanico de conceptos rescatados de la tradición de la Retórica, merece mención aparte el de *géneros discursivos* (o géneros de textos), que ha suscitado en los últimos años una bibliografía poderosa que aborda el tema a la luz de nuevas perspectivas, sobre todo por la influencia de los planteamientos de Bajtin y Voloshinov. Más allá de los enfoques retóricos de los géneros literarios, más allá de toda orientación prescriptivista y más allá de la consideración de los géneros como un sistema deductivo y atemporal que prevé las casillas posibles de una combinatoria universal, la visión actual de la cuestión corresponde a una perspectiva social y realista de los tipos de discursos. Los géneros discursivos se entienden, así, como configuraciones de rasgos formales, semánticos y pragmáticos que aglutinan las prácticas comunicativas verbales en torno a unas convenciones asumidas por una *comunidad discursiva* e históricamente cambiantes. Son vistos, pues, como esquemas de categorización de los textos individuales, unos esquemas o prototipos que permiten el reconocimiento de una adscripción genérica y que constituyen modelos sociorretóricos que guían la producción de nuevos textos adecuados

a las exigencias comunicativas de cada contexto. Y eso tanto si se trata de una receta de cocina, del *consentimiento informado* que firma el paciente antes de una operación, de una novela negra o de una conversación de salón, por poner ejemplos bien diversos.

Por ello, por esa centralidad que ha adquirido el concepto, es abundante la bibliografía actual sobre la función de los géneros discursivos en el ámbito de la enseñanza de lenguas (Signorini ed. 2008; Gomes Bezerra *et al* eds. 2009). La enseñanza de la producción de textos, escritos u orales, ha de partir de esta noción. Y lo mismo puede decirse del comentario de textos: la primera tarea del analista será generalmente la de identificar el texto que se examina como un ejemplar de un género determinado, y a partir de esa identificación se echará luz sobre el haz de constricciones que envuelven al enunciador en la situación de producir un discurso y que, por lo tanto, marcan los límites de lo expresable en ese tipo de texto, sus restricciones retóricas o estilísticas, entre otros aspectos. Sin el referente del género al cual se adscribe el texto no se podrán analizar y valorar adecuadamente las opciones tomadas por el autor.

Entre las muchas constricciones que la pertenencia a un género determinado impone a un texto, las de orden estilístico no son las menos importantes. En efecto, cada género de discurso establece los límites de la variación estilística *viable* en el texto. O dicho de otro modo: el género *canaliza* las disponibilidades de estilo para los textos que se adscriben a ese modelo genérico. A partir de las numerosas alternativas que permite la variación funcional de una lengua para cada variable (voz activa / pasiva; adjetivo antepuesto /pospuesto; tú / usted; referencia a hechos pasados en perfecto simple / perfecto compuesto / imperfecto / presente histórico; etc.), el texto presenta a lo largo de su desarrollo el resultado de una serie de opciones tomadas. Desde un punto de vista *pragmatestilístico*, se trata de opciones funcionales, condicionadas pragmáticamente, dependientes del contexto. Pero hay que precisar que la noción de contexto no responde simplemente a una situación comunicativa externa y a unos conocimientos enciclopédicos compartidos por los interlocutores, sino que hoy la entendemos como una construcción mental que ofrece un modelo de interacción, que *enmarca* y *formatea* la percepción de un evento comunicativo por parte de los participantes y fija un escenario discursivo.

El género discursivo, en esa línea de razonamiento, podría verse como el principio identificador de un conjunto de textos vinculados con una clase de contextos bien caracterizada, siempre que entendamos este conjunto de textos como una serie abierta, evolutiva, que responde a un modelo y lo desarrolla lo largo del tiempo. El género

epistolar, por ejemplo, consiste en textos escritos que se ajustan a una construcción mental del contexto: relevancia e interés subjetivo de plasmar por escrito unas experiencias o noticias y comunicarlas a alguien distante en el espacio, y además hacerlo, no en tiempo real, sino con una dilación cronológica, mayor o menor según los casos, y con posibilidad de respuesta del receptor. Es obvio que el género (y sus subgéneros: carta privada, oficial, comercial...) ha sufrido una evolución a lo largo de las distintas circunstancias sociohistóricas: desde la carta manuscrita y transportada de posta en posta hasta las circulares multicopiadas y repartidas por buzono; desde la carta a menudo escrita por un intermediario y leída en voz alta al destinatario analfabeto hasta la comunicación más personalizada en una sociedad alfabetizada; desde la carta en soporte material (papel) hasta el *email* actual o incluso (pero aquí ya salimos claramente del recinto del género, que implica la escritura) hasta el mensaje oral depositado en el contestador automático. Cada uno de estos cambios en el dispositivo genérico fuerza unas modificaciones en la variabilidad pragmaestilística, como podemos apreciar en el análisis de un corpus de *emails*, sin ir más lejos. El modelo genérico, sin embargo, subsiste a través de toda esa mudanza histórica. Por eso puede invocarse metafóricamente cuando se habla de “cartas al director” en la prensa, de “cartas abiertas” o incluso de “mensajes en una botella”, alusión a la situación de naufragio que encontramos a menudo en poesía o que da título a una serie de reflexiones ensayísticas de Theodor Adorno, por ejemplo.

Se impone un corolario de estas observaciones: el comentarista de textos no puede hoy persistir en una orientación inmanentista de su análisis y prescindir de todos estos factores pragmáticos a la hora de llevar a cabo su análisis.

La literatura, de nuevo

Como acabamos de ver, el dispositivo genérico de la carta es transversal a distintos tipos de discursos, el de las relaciones personales, el periodístico u otros, incluyendo el literario: la novela epistolar es un subgénero bien caracterizado en la historia de la literatura, desde la antigüedad hasta la *Rondalla de rondalles* (siglo XVIII valenciano), *Pepita Jiménez* o *Les liaisons dangereuses*. Estos casos concretos nos hacen reflexionar sobre lo porosas que son las fronteras entre el discurso literario y el no literario, como ya se ha visto anteriormente.

De hecho, lejos de la radical separación del discurso literario, habitualmente se conviene hoy en que la literatura, en sus diferentes géneros, es un uso discursivo social,

un tipo de discurso más, que participa de muchos rasgos de los otros tipos. Dicho brevemente: es más lo que la une a los otros discursos sociales que lo que la separa de ellos, aunque sin duda presenta rasgos caracterizadores bien notables. En todo caso, no se trata, de ningún modo, de una *lengua* diferente, sino de unas peculiaridades comunicativas y estilísticas propias de cada género literario. Por lo que respecta a los recursos retóricos, ni la metáfora ni la hipérbole ni la sinestesia son ajenas a muchos otros tipos de discurso: hace siglos que sabemos que se oyen más figuras retóricas en un solo día de mercado que en muchas páginas de las bellas letras.

Por otro lado, el discurso literario es un discurso proclive a la ósmosis, y se deja impregnar por géneros no literarios: los imita, los alude, los introduce en sus páginas, los modifica, los subvierte... El ejemplo de la novela epistolar es solo un caso particular, como hemos visto. El texto teatral, por su parte, elabora modelos de conversación (desde el costumbrismo escénico del sainete hasta la subversión del diálogo en el teatro del absurdo) o introduce en el marco de la ficción discursos orales monogestionados, como un sermón o una pieza de oratoria política. La lírica es más contenida, más ceñida a la dicción intensa, y por ello suele poner cierto freno a los flujos intertextualizadores, pero a su manera les abre las puertas del poema: los versos pueden incorporar con facilidad un testamento, un inventario de objetos o de lugares, un planto funeral, una maldición, una autoacusación... o una lista de la compra (hay un poema de Joan Brossa que lo hace con gracia extraordinaria).

En este sentido, el análisis de textos literarios posee una alta utilidad para la enseñanza de la lengua, ya que el discurso literario intertextualiza (y elabora estilísticamente) muchos otros tipos de discurso. Por eso mismo sus páginas se convierten en un laboratorio muy útil para la enseñanza de la lengua, incluso cuando la tensión estilística de los versos o de la prosa retuerce expresiones habituales en los usos cotidianos de la lengua, las exaspera o las parodia. En todas esas ocasiones, la literatura sigue conteniendo una auténtica escuela de expresividad discursiva.

Habrà que subrayar, sin embargo, la importancia de la vocación de originalidad que el discurso literario posee. En el plano formal, esa originalidad se manifiesta en la rima o en el ritmo de los versos (huellas ancestrales de la mnemotecnia, de la magia o del juego, al fin y al cabo) y en otros fenómenos sintácticos y semánticos, como la mayor libertad combinatoria de las unidades léxicas. Bien mirado, la mayoría de los géneros discursivos, orales y escritos, tienden a una cierta rutinización que facilita su producción y su recepción gracias a las inercias del lenguaje prefabricado. En general, las unidades

fraseológicas, y esas parientes pobres (pero prolíficas) de la fraseología que solemos denominar *colocaciones* demuestran, con su uso en el discurso, que es útil la inercia de unas secuencias más o menos preconstruidas, y que la combinatoria libre del léxico es más una ilusión romántica que una realidad objetiva. Ahora bien, el discurso literario (como, por otra parte, el publicitario) hace gala precisamente de elevar la temperatura semiótica de la combinatoria léxica. Esa tensión innovadora que busca lo sorpresivo para ampliar el límite de *lo decible*, es particularmente perceptible en la poesía, pero también en los demás géneros del discurso literario. Mostrarlo y comentarlo a la vista de un texto es seguramente una manera de ampliar la capacidad imaginativa del alumno.

Pero no es solo el valor lingüístico lo que hace de la literatura una escuela, sino también otros aspectos de la semiosis que tienen alta relevancia educativa, en el discurso literario y en las prácticas analíticas que lo examinan. En unas inteligentes páginas sobre la interpretación y la sobreinterpretación, Eco (1997) razona sobre los derechos de los textos y los derechos de los intérpretes, y señala con acierto que el texto literario es esencialmente *abierto*: su semiosis se resiste a la *clausura* semántica acostumbrada en los textos utilitarios, y permite así, por su naturaleza y por exigencias de su propia programación como signo, una serie de lecturas diferentes, ninguna de las cuales puede agotar la potencialidad significativa del texto. De hecho, es evidente que, dentro de los límites fijados por las palabras empleadas por el autor y por la disposición que con que este ha configurado el *artefacto textual*, cada época y cada lector individual le asigna sentidos relativamente diferentes. Pues bien, aprender a disciplinar y a hacer productiva (¡ambas cosas al unísono!) esa semiosis múltiple que la obra abierta posibilita, es una práctica que promete un aprovechamiento educativo indudable.

Todavía una reflexión más, antes de concluir. Entre las múltiples posibilidades educativas de la literatura (educación lingüística, histórica, cultural...), hay una que a menudo se olvida y que, sin embargo, tiene plena vigencia hoy y, además, se incentiva por medio del análisis de textos en clase. Me refiero a la función de educar emocionalmente. La literatura sigue siendo, en este sentido una auténtica *escuela de las emociones* en el proceso de formación personal.

Así, el escenario que diseña *La Celestina*, por poner un ejemplo prototípico, muestra la tragicomedia de la vida como un juego cruel donde una vieja sin nobleza ni riquezas ejerce, en buena medida por medio de la palabra, un poder extraordinario sobre las voluntades. Celestina, de hecho, utiliza su experiencia vital para manipular a muchos de los personajes, sabe mover los hilos de las pasiones y los intereses individuales, de los

deseos carnales, de la vanidad y de la codicia humanas con el propósito de sacar beneficio de ello y llevar el agua a su propio molino, hasta que un destino aciago trunca la trayectoria de los personajes principales. Amor y lascivia, hipocresía social, tercería interesada, diferencias sociales, juventud caprichosa, vejez requemada, azar incontrolado y tantos otros factores, contribuyen a presentar al vivo esta tragicomedia que no esconde lo humano, sino que lo exhibe en crudo ante los ojos del lector para su catarsis y que, con ayuda de la guía del analista experto y mediante el estímulo de la capacidad de observación y de la perspectiva crítica, puede ser un útil instrumento de educación de las emociones.

Otro tanto podría decirse de otro caso singular: la literatura femenina / feminista contemporánea que pugna por sacar a la luz la mirada de la mujer sobre el mundo y que en ocasiones, como en la obra de la poetisa catalana Maria Mercè Marçal, incardina esa mirada en un cuerpo de mujer, la *in-corpora*. Con gusto me referiría ahora, si dispusiera de espacio suficiente, a muchos poemas donde la autora plantea los vínculos de “sororidad” entre mujeres, el deseo lésbico, la relación controvertida de la hija con el padre...o la experiencia somática del parto, que es mirado como la mutilación de un miembro corporal (un tiburón que arranca una mano) y transmite la experiencia de que ese miembro desgajado del cuerpo femenino, cobra, al instante, vida propia. No voy a extenderme más en la glosa. Pero no dejaré de insistir en una idea final: este tipo de poesía, que tiene escasos precedentes en una cultura patriarcal como la nuestra, enriquece claramente la experiencia del lector (y de la lectora, claro), contribuye a abrir horizontes de percepción nuevos, rellena los vacíos que la educación tradicional ha dejado en nuestra concepción del mundo. Constituye, por tanto, una desatendida aula de la escuela de las emociones en que la literatura consiste. En esa escuela, el análisis textual –el viejo comentario de textos- tiene, con toda seguridad, un papel decisivo que desempeñar.

BIBLIOGRAFÍA

- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo*, Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (dirs.) (2005). *Diccionario de Análisis del Discurso*, Buenos Aires: Amorrortu
- Eco, U. (1997). *Interpretación y sobreinterpretación*, Cambridge: Cambridge University Press, 2ª ed.
- Garolera, N. (ed.) (1985). *Anàlisi i comentaris de textos literaris catalans*, 4 vols., Barcelona: Curial
- Gomes Bezerra, B. et al. (eds.) (2009). *Gêneros e sequências textuais*, Recife: Edupe
- Lázaro, F. y Correa Calderón, E. (1957): *Cómo se comenta un texto literario*. Salamanca: Anaya
- Maingueneau, D. (2002). “Problèmes d’ethos”. *Pratiques* 113/114, pp. 55-68.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*, París: ESF

- Ríos, I. y Salvador, V. (2008). *L'ensenyament del discurs escrit*, Alcira: Bromera
- Salvador, V. (2008^a). "Rhetoric and stylistics in Spain and Portugal in the 20th and 21st centuries". In Fix, U. *et al* (eds.), *Rhetoric and Stylistics*, vol. I, pp.226-244. Berlín-Nueva York: Walter de Gruyter
- Salvador, V. (2008^b). "Applied rhetoric and stylistics in Spain and Portugal in the 20th and 21st centuries". In Fix, U. *et al* (eds.), *Rhetoric and Stylistics*, vol. I, pp.532-550. Berlín-Nueva York: Walter de Gruyter
- Signorini, I. (ed.) (2008). *(Re)Discutir texto, gènere e discurs*, São Paulo: Parábola Editorial
-

(*). Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación UJI-Fundación Bancaixa Castelló: P1 1B2007-37

FICHA DEL AUTOR

Vicent SALVADOR es catedrático de Filología Catalana en la Universitat Jaume I (Castelló, España). Es especialista en análisis del discurso, pragmaestilística, lingüística aplicada a la enseñanza y a la traducción y literatura catalana contemporánea.