

TEXTUALIDAD E INTERTEXTUALIDAD EN EL ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM

por JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ DIÉGUEZ
Universidad de Salamanca

1. La polisemia del término «curriculum»

El término «curriculum» se encuentra en el centro mismo de la problemática didáctica. Al tiempo, supone un campo de intersección de diversas disciplinas sociológicas, psicológicas y pedagógicas. Es, en síntesis, un elemento característico, y también fundamental, de los análisis de la enseñanza.

Recurriendo a un diccionario científico sobre educación, la definición que aparece sobre el término citado es la siguiente:

«1. Agrupamiento sistemático de cursos o secuencias de contenidos exigibles para la obtención de un título en un determinado campo de estudios, tal como los estudios sociales, la educación física, etc.

2. Plan general de conjunto relativo a los contenidos o materiales específicos de instrucción que la escuela ofrece a los estudiantes como forma de cualificarles para un título académico o en el ejercicio de una determinada profesión o vocación.

3. Grupo de cursos y experiencias planificadas que un estudiante realiza bajo la orientación de la escuela.» [1]

Sorprende inicialmente el amplio campo semántico que incluye el término, la polisemia implícita en el mismo. No se trata de perspectivas metodológicas distintas ni de dimensiones propiciadas por una consideración matizada por presupuestos de «escuelas» o tendencias. No es que una determinada corriente científica entienda de un modo peculiar el fenómeno, y otra distinta lo matice, replique o estipule desde otra perspectiva diferente. No: al hablar de curriculum estamos refiriéndonos a los tres —o a cualquiera de los tres— sentidos del término.

La consideración científica de los procesos de enseñanza-aprendizaje exige mantener estos tres niveles de consideración del fenómeno objeto de estudio, en una línea que iría de la mayor abstracción del nivel definido por la consideración de la primera acepción, hasta la concreción del tercer nivel señalado, lo que implica un proceso progresivo de acercamiento a la realidad. Al tiempo, la complejidad implícita en el análisis del tercer nivel se va progresivamente simplificando, a medida que se distancia de la realidad.

La articulación de los tres niveles, por otra parte, parece algo claramente exigible. El primero de los niveles es un prerequisite ineludible para efectuar las tareas implícitas en el segundo, y ambos para el tercero.

Curiosamente, en castellano se contaba con términos suficientemente expresivos para denominar a los dos primeros niveles o acepciones. Se hablaba de *cuestionarios* para referirse a la definición y formulación global de los contenidos y objetivos. Y se hablaba de *programas* para matizar el plan conjunto de actividades previstas para ser desarrolladas en el aula [2].

Vale la pena insistir en la amplia polisemia que aparece en el uso científico del término *currículum*. Polisemia que lleva a designar con el mismo término desde un diseño global de metas educativas hasta la totalidad de acontecimientos escolares y extraescolares a los que se ve sometido un sujeto inmerso en el sistema. Quizá valga la pena recordar la reiterada anécdota terminológica de los esquimales. Mientras nosotros, en nuestro contexto climatológico, utilizamos apenas tres palabras para designar al agua en estado sólido, los esquimales utilizan hasta quince palabras diferentes en función de las diferencias captables en la misma nieve. En último término, estas matizaciones vienen dadas por la estrecha interacción vital del esquimal con el agua en estado sólido. No sé si la «historia» será de aplicación a una disciplina que se pretende científica...

Hay que matizar que la subsunción de aquellos niveles en el término genérico e impreciso de *currículum* ha supuesto la introducción de un nivel de coherencia y correlación mayor del existente. No se trata de volver a una terminología. Pero no sería precisamente negativo hablar de «currículum-cuestionario» o de «currículum-programa» cuando el nivel de precisión lingüística se incrementara suficientemente. Y de modo similar, cabría designar a la tercera acepción como «currículum-acto didáctico».

En alguna ocasión anterior he apuntado las posibilidades implícitas en la denominada «teoría del texto» para facilitar el análisis de los fenómenos de enseñanza [3]. Una explicitación de aquella sugerencia es lo que constituye este artículo. Se va a presentar un esquema de las posi-

bilidades que supone una reconceptualización del curriculum desde la perspectiva de la teoría del texto.

Podría entenderse que se trata simplemente de un nuevo esquema que se agotaría en lo que cabría denominar como «interdisciplinariedad terminológica». Creo que las posibilidades son muchas más por cuanto supondría el usufructo de toda una serie de técnicas de trabajo que están demostrando su potencialidad en el campo lingüístico. Para intuir tan sólo sus posibilidades, bastaría tal vez con señalar las conexiones existentes entre, por ejemplo, la evaluación cualitativa y el análisis estilístico tal como lo realiza Dámaso Alonso.

2. *El concepto de «texto»*

El término que ahora vamos a analizar parece, inicialmente al menos, estar adornado por las mismas notas que se señalaban con relación al concepto de curriculum. En el Diccionario de Greimas y Courtés aparecen no tres, sino seis acepciones de «texto».

Analizando más detenidamente, encontramos matices claramente diferenciadores: junto con interpretaciones debidas a distintos autores y escuelas, aparecen oposiciones específicas, matizaciones, etc. [4]

Podemos iniciar el análisis con dos caracterizaciones directas y fáciles, las de Lázaro Carreter y la proporcionada por el Diccionario de Lewandowski,

Para Lázaro, «texto» designa el «término especializado de la glosemática para designar todo conjunto analizable de signos. Son textos, por tanto, un fragmento de una conversación, una conversación entera, un verso, una novela...» [5].

Texto es, para Kallmeyer, «la totalidad de las señales comunicativas que aparecen en una interacción comunicativa» [6].

Desde esta perspectiva, texto se nos aparece como un término aplicable a objetos y fenómenos dispares, desde la exclamación «¡fuego!» hasta el Quijote, pasando por «El Acorazado Pontemkim» o un desfile militar, en cuanto todos ellos participan de las características que se señalaban en las definiciones. En todos ellos se da la circunstancia expresa en las definiciones originarias: conjunto analizable de signos, o totalidad de señales comunicativas en situación de interacción. Ciertamente, a menos que se restrinja de modo notable el sentido de «interacción», no parece excesivamente clara la bidireccionalidad del influjo interactivo en el caso de la lectura de una novela o la asistencia a la proyección de una película. En los otros dos ejemplos, y dada la presencia simultánea de emisor y receptor, puede pensarse en una relación bidi-

reccional tal como la que implica una situación de interacción. Parece, por tanto, que el sentido de la interacción es necesario restringirlo de algún modo.

Una definición más precisa puede ser la que da P. M. Bertinetto: un texto «puede definirse ampliamente como 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» [7].

De hecho, el concepto de texto supera y desborda, en esta caracterización, la connotación inherente de «pasaje verbal escrito». La secuencia de signos no tiene por qué verse restringida a un tipo concreto de código. Esta es una nota que es necesario hacer patente.

Por otra parte, es también de interés resaltar cómo el acento se sitúa en la *secuencia* de signos, y no en el signo aislado. La perspectiva implícita en la asociación referendo-imagen-símbolo del «triángulo semiótico» de Ogden-Richards, o bien la ampliación del modelo de tres componentes con la inclusión del conjunto de seres humanos que acepta la equivalencia entre símbolo y referendo (los hablantes de una misma lengua, por ejemplo) se ve claramente desbordada y superada [8].

En un lenguaje natural, es frecuente que un signo aislado suponga un cierto nivel de indeterminación informativa, expresada a través de la serie de posibles denotaciones y connotaciones explícitas o implícitas. Ese nivel de entropía informativa que puede estar subyacente en un signo, se puede determinar y reducir ante la presencia asociada de otro signo. Una palabra aislada puede denotar, al menos, tantos significados como acepciones tenga. Esa misma palabra, en un contexto, pierde gran parte de esa amplia serie de posibilidades expresivas. El significado global no supone el sumatorio de los significados parciales, de las denotaciones particulares, no es tampoco la integración lineal de sus connotaciones. La presencia de una secuencia de signos supone un recorte interactivo de significaciones, con lo que los signos cobran un especial relieve.

Pero para que se produzca esa interacción entre los distintos signos es necesario que entre ellos se establezca una relación no gratuita, sino motivada y coherente. Y que al tiempo se produzca una situación de un cierto aislamiento en su propio contexto. Una hoz y un martillo, cruzados, tiene un significado distinto al que pueden presentar cada uno de esos elementos aislados o en una situación de secuencia espacial lineal. La coherencia de ese «texto» puede observarse si se piensa en lo distante de su significado que está, por ejemplo, una hoz y unas tenazas, aunque su disposición sea similar. La coherencia, en este caso, viene dada por el uso.

Esta es la primera característica que cabe señalar en un texto: la coherencia.

Indicábamos que también era exigible que pareciera de algún modo un sentido de aislamiento o cierre: el mismo signo —hoz y martillo— cobra sentido distinto si se presenta como logotipo de determinado partido político, sin más, o si aparece, por ejemplo, en una imagen de un chico joven que porta sobre la camisa el emblema. La clausura o cierre es otra de las notas de un texto.

Estas notas aparecen de modo latente en la caracterización que hace Julia Kristeva con relación al texto: «un aparato translingüístico que redistribuye el orden de la lengua, poniendo en relación una palabra comunicativa que apunta a una información directa con distintos tipos de enunciados anteriores o sincrónicos» [9].

Parece conveniente realizar algún comentario a esta definición. Inicialmente al menos, al sentido del término «translingüística».

Ferdinand de Saussure designa como «semiología» a la ciencia de los signos. Todo proceso de significación, todo «sistema de signos», es objeto de estudio semiológico. Uno de dichos sistemas —sin duda el de mayor importancia por su ususalidad y amplitud— es el de las lenguas naturales o lingüística. La lingüística se integra así en el contexto global de la semiología.

Este planteamiento es sometido a análisis crítico por Roland Barthes. Efectivamente, como él mismo señala, «Objetos, imágenes, comportamientos pueden significar, y significan ampliamente, pero nunca de modo autónomo: todo sistema semiológico tiene que ver con el lenguaje». Como consecuencia, indica Barthes, «hay que admitir la posibilidad desde este momento, de que la proposición de Saussure se invierta: la lingüística no es una parte, ni siquiera privilegiada, de la ciencia de los signos, es más bien la semiología la que es una parte de la lingüística, más concretamente aquella parte que se encargaría de las grandes unidades significantes del discurso» [10].

La perspectiva translingüística supone esta referencia continua, este reflejo de cualquier sistema significativo en el paradigma de las lenguas naturales.

Con la consideración del texto como «aparato translingüístico», Kristeva abre el espectro conceptual a todo fenómeno significativo, al margen de las características del código.

Podemos ahora aportar otra caracterización más de «texto», la definición —que él prefiere denominar «conjunto de características»— de Enrique Bernárdez: «'Texto' es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comuni-

cativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua» [11].

La matización que se señalaba viene dada, sobre todo, por la superación de la dimensión puramente verbal que se explicita en la caracterización transcrita: lo icónico, como ya hemos visto, lo gestual..., todo fenómeno de significación *puede ser texto*.

Una nueva nota de interés aparece ahora en el texto: la intención como causa de la coherencia y el cierre.

El texto —coherente, cerrado, intencionado— tiene un emisor. Desde el momento que se caracteriza como fenómeno social implica, al menos, a dos sujetos: emisor y receptor.

Un texto, emitido con su propia coherencia, cerrado e intencionado, puede ser recibido de modos distintos y organizado «coherentemente» por el receptor, que puede efectuar así una lectura del texto diferente de aquella que le regía originariamente: el texto, para el receptor, se ha convertido así en *espacio textual*, del que acota un nuevo texto. La oposición que efectúa Jenaro Talens entre texto y espacio textual puede convertirse en un proceso dialéctico del máximo interés comunicativo [12].

Hemos pasado así, a través de diversas definiciones de texto, a una vertiente funcional, de carácter básicamente comunicativo, y reparando fundamentalmente en una serie de notas: coherencia y cierre, e intencionalidad, constituyen aspectos a analizar con alguna detención mayor.

2.1. Coherencia y cierre

Más atrás se ha indicado, de modo aproximativo, el concepto de coherencia. De modo más preciso, y de acuerdo con Bernárdez, podemos indicar que coherencia es la «propiedad de un texto por la cual puede ser comprendido por el oyente como una unidad, en la que las partes o componentes se encuentran relacionados entre sí y con el contexto en el que se produce la comunicación» [13].

Esta «propiedad» del texto que posibilita la recepción como un todo unitario, como una unidad significativa y con una intencionalidad común, ha de apoyarse en algún indicador, ha de manifestarse a través de algún signo externo.

Cabe pensar, en principio, en el papel que juegan conjunciones, artículos o tiempos verbales en la coherencia. Pero de mayor interés para nuestro propósito es la articulación tema/rema, tal como la considera, por ejemplo, Bellert [14].

Por «tema» se entiende, en este sentido, aquello que quien emite el

mensaje presupone como información ya poseída por el receptor, y sobre la que se asienta el progresivo avance discursivo. El tema constituye así la plataforma desde la que se aborda una información nueva. Esta información nueva, que se estructura referida al tema y con apoyo en él, constituye el rema.

La oposición tema/rema subraya la necesidad de una secuencia informativa progresiva, necesaria para garantizar la correcta decodificación del texto por el receptor. Así, la progresión temática supone el enlace sucesivo tema/rema a partir de estructuras secuenciadas. El proceso de lo viejo a lo nuevo, de lo conocido a lo desconocido, al tiempo que constituye una plataforma común entre emisor y receptor da forma coherente al discurso, estructurándolo de modo unitario.

Bellert señala cómo la coherencia viene dada por la presencia de una secuencia de informaciones del tipo siguiente:

$$E_1, E_2, E_3 \dots E_n$$

Si tan secuencia requiere que un enunciado E_i —que no sea el enunciado inicial— dependa de la previa interpretación de la secuencia

$$E_1, \dots E_{i-1}$$

Podremos indicar que se trata de un discurso coherente.

Otro criterio frecuentemente asociado con la coherencia es el que subyace al concepto de isotopía, con base en Greimas [15]. Para el objetivo que pretendemos, y con un sentido más descriptivo y operativo, cabrá reseñar algunos de los modos de expresión de la coherencia que señala Kummer [16].

Para Kummer, la explicación de la coherencia viene dada por la presencia de un sistema de interpretación, lo que él denomina «matriz incluyente».

El sistema de interpretación se expresaría, entre otras, por las siguientes características:

— El texto supone o explicita un sistema referencial de experiencias comunes con otros interlocutores.

— El texto implica una referencia a un espacio común de percepción.

— El texto hace referencia al campo no verbal de actuación, a una serie de actuaciones concomitantes como matriz para sus enunciados.

El sentido de cierre, complementario e implicado con el de coherencia, se refiere al sentido unitario y conclusivo del texto. Una frase puede relacionarse con otra anterior o exigir una posterior, puede estar dirigida, comunicativamente hablando, a otra frase. Pero el texto como tal no puede hacerlo: su sentido debe ser conclusivo en sí, completo. Algún autor llega hasta a centrar en esta característica la noción de texto [17].

Esta autonomía textual, este cierre, puede ser efectuado bajo con-

diciones progresivamente diferentes. Greimas y Courtes lo ejemplifican de modo aclarador: la Biblia, como colección de textos, será inicialmente cerrada. Pero ese cierre puede efectuarse, desde la perspectiva del receptor, en momentos diferentes, de acuerdo con presupuestos parciales, dando lugar así, por ejemplo, a un texto judío o un texto cristiano, caracterizados uno y otro por el cierre efectuado por el lector.

El proceso de integración sucesiva de textos, o de segregación, como consecuencia de cierres diferenciales, puede explicarse en función de los conceptos, ya analizados, de espacio textual y texto.

De este modo, una novela, en cuanto comporta coherencia y cierre, es un texto. El Quijote, por estas razones, es texto. Pero puede convertirse en espacio textual para un receptor si «cierra» el sentido de la historia del sastre y las caperuzas ante Sancho, con lo que el cuento cobra —por coherencia y cierre— dimensión de texto.

2.2. *Intencionalidad*

Un texto es, básicamente, un cierto tipo de acto lingüístico. La expresión de un acto lingüístico apunta ya —como se ha señalado más atrás— hacia la presencia de, al menos, dos sujetos: el emisor o hablante, y el receptor.

La mutua relación entre hablante y oyente, entre emisor y receptor, llegará como consecuencia de la comprensión del texto o acto lingüístico. Y esta comprensión «supone una competencia comunicativa —pragmática—, un saber mucho más extenso que el encerrado en el ámbito del lenguaje propiamente dicho. El hablante que intenta comunicar una idea ha de saber cómo transmitir su intención, ha de estar en posesión de los sobreentendidos, costumbres, usos que le indican la mejor manera de hacerse comprender. El oyente, por su parte, ha de ser capaz de aprehender la intención de quien habla, de captar aquello que el hablante, sometiéndose a las convenciones pertinentes, 'quiere decirle' realmente. La intención y la convención son, así, dos factores básicos a tener en cuenta en el estudio del proceso de producción y comprensión del habla, dos factores complementarios e interdependientes, cuya relación dialéctica expresa el carácter subjetivo y objetivo a la vez del fenómeno lingüístico» [18].

De acuerdo con Victoria Camps, las relaciones entre intención y convención constituyen un elemento de singular importancia, sobre todo cuando se pretende conseguir algo con un texto.

Cobra aquí toda su dimensión el planteamiento de Thayer cuando intenta reducir las distintas concepciones tradicionales sobre comunicación a variantes de un modelo básico del tipo:

$$A \rightarrow B = X$$

Lo que puede leerse como «A comunica algo a B con el efecto o resultado X».

A partir de este modelo, entendido como fórmula algebraica, Thayer señala la posibilidad de «calcular» alguno de los elementos a partir de los restantes. Si se pretende lograr un resultado X con una persona o grupo B, se podría determinar cuál es el modo de comunicación más eficaz [19]. Es decir, retomando el esquema de Camps, dada la intención, «calcular» la convención.

Un planteamiento similar puede encontrarse en P. H. Grice [20], bien que poniendo el acento en el sentido mucho más aleatorio, más impreciso, de la conexión que Thayer pretende. Al introducir la noción de «significado ocasional» frente al «significado natural» rompe el fácil e irreal esquematismo del planteamiento de Thayer.

3. *Curriculum y teoría del texto*

Considerando las acepciones que, al comienzo de este trabajo, se señalaban con relación al término curriculum, cabe aludir con el mencionado concepto tanto a una relación de objetivos como a una clase desarrollada en un aula, o una programación del curso o de una quincena. Se trata de distintos «documentos» con algún tipo de relación entre ellos.

Vamos a intentar dar respuesta a dos interrogantes. En primer lugar, si cada uno de los documentos indicados constituyen un texto, si pueden ser caracterizados como tales. También vamos a intentar responder a la posibilidad de su integración, la interconexión entre el curriculum-cuestionario y el curriculum-acto didáctico a través de la programación, y hasta qué punto esta interconexión puede dar lugar a un texto, y no a tres.

Un documento tal como una relación de objetivos, quizá acompañado por una serie de actividades sugeridas e incluso con indicación de posibles vías de evaluación, supone algo cuya finalidad expresa es comunicativa. Se pretende informar a un colectivo de profesionales (profesores, inspectores, autores de material didáctico, etc.) sobre las normas que han de regir el correspondiente nivel de enseñanza. Se trata de una comunicación cuya intencionalidad puede definirse como el intento de modificar los modos de actuación docente. Narrador y narratorio son, respectivamente, la administración educativa y los colectivos profesionales mencionados.

La concreción de ese mismo documento mediante un ajuste temporal y una especificación más detallada de actividades didácticas constituiría,

básicamente, la programación. Una programación constituiría, en principio, un elemento cuyo sentido e intencionalidad comunicativa puede ser menos patente que en el caso anterior. El curriculum-programa puede ser el esquema personal que efectúa un profesor para su propio uso. Parecería que, de este modo, estaría ausente alguno de los polos de la comunicación.

La situación sería similar a la planteada con un esquema que efectuara un conferenciante para apoyarse en él durante el transcurso de su disertación: el emisor y el receptor son el mismo conferenciante, coinciden narrador y narratario. La matización exigible entre «receptor» del mensaje y «destino» del mismo puede ayudar a diferenciar las funciones: el receptor, en el supuesto del profesor que elabora su propia programación, y que va a ser utilizada por él mismo, es justamente el profesor. Pero el destino de esa información son, en último término, los alumnos.

Sin embargo no cabe pensar sólo en esta perspectiva de la programación: ésta debe tender, como consecuencia de una visión cada vez más cooperativa de las actividades docentes, a ser una tarea de equipo que integre a especialistas diversos. De este modo, el equipo se convierte en emisor, y cada uno de los integrantes del equipo, o de los profesores que asumen tal programación, son los receptores.

Ante esta perspectiva, surge un problema claramente derivado de la misma: si la programación es un instrumento de comunicación, y además pretende un efecto técnico, una actuación sobre la realidad en un sentido determinado, es necesario que se consiga un cierto nivel de univocidad en este proceso comunicativo. En el momento presente cabe hablar más de tendencia a la univocidad que de una univocidad lograda [21]. Tal vez el carácter profundamente individual que han venido revistiendo las programaciones de los profesores, haya sido la causa de su sentido artesanal y no «comunicable» por la ausencia de univocidad. Pero, y al margen de estos problemas, parece patente el carácter comunicativo de la programación como documento.

El carácter comunicativo de un acto didáctico no necesita aclaración alguna, como tampoco la presencia de intencionalidad.

Una vez considerada la intencionalidad comunicativa, primera exigencia de un texto, valdrá la pena constatar la presencia de la segunda nota: la coherencia.

Se señalaban como rasgos significativos de la coherencia la presencia de algún criterio ordenador de la secuencia informativa, así como la presencia de una «matriz incluyente», de un sistema común de interpretación tal como Kummer señalaba.

Normalmente el curriculum-cuestionario presenta algún criterio or-

denador de secuencia. Los programas renovados indican, por ejemplo, una secuenciación numérica. Es necesario aclarar que tal ordenación no responde a la secuenciación que se supone necesaria para el destino de la información —los alumnos—, sino básicamente al receptor —los profesores—. No es una ordenación que se proyecte, como situación final, en la secuencia didáctica.

El sistema común de referencia, la «matriz incluyente» viene dada, en el curriculum-cuestionario en su versión oficial por la presencia de una serie de características esperables, por la alusión a aspectos comunes a los colectivos profesionales implicados, etc. De igual modo cabe argumentar con relación a una clase • una programación. Se trata, en todos los mencionados casos, de situaciones definidas por la presencia de un espacio perceptivo común.

La nota o característica de «cierre» como atribuible a un texto tal vez sea, inicialmente, menos susceptible de ser captado en cada uno de los documentos a que nos estamos refiriendo. Una lección —un acto didáctico— puede no ser cerrado en sí, puede no poseer la característica de clausura. Pero el sentido de un conjunto de ellos en cuanto responde a un contenido o una conducta formal suficientemente significativa aparece de modo más patente. De igual manera, el curriculum-cuestionario de una disciplina o área determinada y para un curso concreto, en cuanto aparece parcelado por la presencia de un límite temporal tan característico como el amplio período vacacional de verano, y por un gradiente de edad tipificado, implica la situación de cierre o clausura.

La intencionalidad, por fin, aparece expresada en esta serie de elementos a través de un progresivo encabalgamiento que enlazaría con el desplazamiento de emisor y receptor en cada caso. La intencionalidad que persigue el curriculum-cuestionario es una modificación de los modos de actuación global en el aula, tal vez indicado tan sólo por la vía de los contenidos. El curriculum-programa intenta una modificación generalmente más reducida en principio, ya que tan sólo afectaría a ciertos comportamientos del profesor en el aula, y tan sólo referida a aquellos profesores que sean «receptores» del programa.

El acto didáctico se orienta, intencionalmente, al desarrollo de capacidades en los alumnos a los que se dirige.

Los niveles sucesivos de destinatarios de la intencionalidad concluye así, a través de una serie de mediadores, justamente en el alumno. La referencia, explícita en el acto didáctico, implícita en cuanto los profesores actúan como mediadores en los otros dos casos es, de todos modos, evidente.

Cabe concluir, por tanto, aceptando el sentido de «texto» que tiene cada uno de los elementos analizados.

La segunda cuestión que nos planteábamos era la relativa a la posible interacción existente entre los distintos elementos analizados. Porque, en último término, parece ser que el corrimiento de planos que se analizó tanto en la consideración de emisor y receptor cuanto en el análisis de la intencionalidad, pone de manifiesto cierta «coherencia» global.

En principio, una situación de enseñanza vendría definida por una serie de planos textuales cuya interdependencia parece obvia:

— Existen unas directrices globales, expresadas en lo que hemos venido llamando «curriculum-cuestionario», a las cuales debe adecuarse el proceso de enseñanza. Como directriz global exigiría posteriores matizaciones. Se trata de una plataforma teórica inicial que rige o caracteriza actuaciones posteriores. En sí, es un texto.

— Esta plataforma teórica exige, posteriormente, un diseño de acción con una mayor carga operativa y con sus bases en parte cimentadas en el nivel anterior. Como texto, y al igual que el anterior, tiene frecuentemente una expresión material escrita: es el curriculum-programa.

— El curriculum-acto didáctico, por último, supone una actuación directa sobre los sujetos por parte del profesor. Se trata ahora de un nuevo texto —o, mejor, un nuevo conjunto de textos— en los que los lenguajes son mucho más variados. Si se considera la función que habitualmente desempeña el libro de texto, la integración de lenguajes verbales, oral y escrito, de base icónica, gestual, etc., constituyen el contexto significativo de las situaciones de enseñanza. Su característica funcional sería la de constituir un amplio espacio textual, redundante en la mayor parte de los casos, en cuya amplia gama expresiva el sujeto paciente, el receptor, reestructura la información para elaborar «su» texto.

A partir de esta somera descripción, cabe preguntarse: ¿existe alguna situación homologable a ésta en el ámbito de la teoría del texto?

La respuesta puede encontrarse a partir del análisis que efectúa R. H. Castagnino de lo que denomina la «nómina teatral», caracterizado por tratarse de una situación comunicativa coherente e intencional como es el teatro:

1. El autor de una obra, que a partir de una idea concreta provoca el inicio del proceso.

2. La obra supone el cañamazo inicial sobre el que se estructura la representación. Esta obra, así elaborada, puede ser considerada como texto en sí: coherente, cerrada, comunicativa... La lectura individual, personal, de una obra de teatro, permite su consideración como texto. Pero el sentido final de una obra de teatro es ser representada.

3. El director escénico que elabora inicialmente un plan de acción que desemboca en la representación. Este proyecto de realización, este diseño de acción no es otra cosa que el clásico «cuaderno de dirección».

4. El actor, que ejecuta creativamente el diseño proyectado por el director. Vale la pena hacer patente un fenómeno relativamente frecuente: en ocasiones, un actor es, al tiempo, director.

5. Los accesorios escénicos, que contribuyen a reforzar el sentido de realidad y subrayan el significado de determinados pasajes.

6. El público, destinatario y receptor del mensaje, del texto en sí [22].

No es fácil analizar sobre datos concretos y suficientemente válidos el sentido de cada uno de estos elementos en una obra concreta. Sería necesario contar con la realización de la obra teatral en forma de representación, el cuaderno de dirección y la obra en sí. Los tres documentos permitirían captar sus interrelaciones. Pero el montaje concreto tal como se ha representado no ha sido fácil conservarlo para su análisis hasta momentos muy recientes en función de la difusión del video. Y el cuaderno de dirección suele ser un documento de uso personal del director, al que raramente se le da publicidad.

Una sencilla aproximación, suficientemente expresiva, puede verse en la edición de «La casa de Bernarda Alba» que hace Pérez Minik, a la que acompañan algunas notas procedentes del cuaderno de dirección de Juan Antonio Bardem, en función del montaje que realizó para su estreno en el Teatro Goya [23].

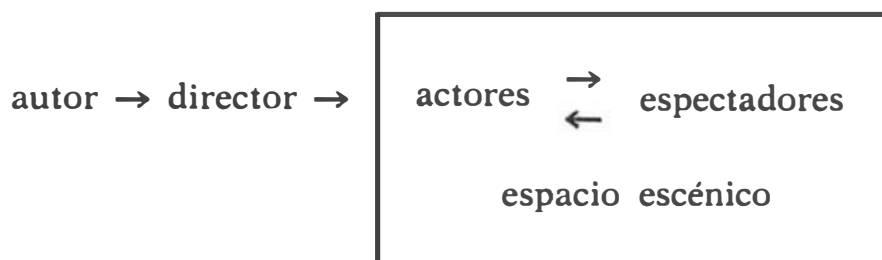
El análisis de la realidad social femenina en la España rural proporciona a Lorca la idea central, que desarrolla en su obra. J. A. Bardem proyecta un diseño de acción que se puede reconstruir en parte. Y justamente el proceso de realización de este proyecto, su ejecución, constituye un amplio espacio textual en el que interaccionan los distintos elementos integrantes. El montaje que los espectadores tuvieron a su disposición en Madrid y en 1964 supone la integración del texto literario, las ilustraciones musicales, la iluminación, vestuario, decorados, etc. Este conjunto constituye un espacio textual del que cada espectador selecciona su texto, ante la imposibilidad de procesar *toda* la información.

A partir de una directriz global, se elabora un proyecto de acción con el que, al ejecutarlo, se actúa sobre los espectadores. La similitud con las situaciones de enseñanza es evidente.

No se trata tan sólo de una analogía externa y formal. Son muchos más los datos que permiten una asimilación del modelo intertextual del teatro a la enseñanza.

Tordera, por ejemplo, reproduce el modelo de Meyerhold para describir, desde una perspectiva semiológica, el hecho teatral. Este modelo podría fácilmente —y con la simplificación que siempre acompaña a una

esquematización gráfica— reelaborarse considerando en lugar de «autor» y «director» el producto concreto que ellos aportan a la representación



teatral. Si el autor proporciona la obra y el director el cuaderno de dirección, curriculum-cuestionario y curriculum-programa serían niveles equivalentes. El espacio escénico podría identificarse con el aula, y actores-espectadores (representados por Meyerhold a través de un flujo recurrente que, en el caso de la enseñanza es mucho más intenso) con profesor y alumnos [24].

Las analogías podrían continuar sin gran dificultad. Umberto Eco señala con relación al fenómeno teatral [25] prácticamente los mismos componentes lingüísticos que Renzo Titone para la enseñanza [26]. Los procesos de análisis del fenómeno teatral que el mismo Eco sugiere en el artículo anteriormente citado, así como los esquemas de Sourian [27], Alter [28] y Marcus [29] no son otra cosa que modos de estudio de la interacción escénica entre personajes, con claras similitudes con el análisis de interacciones en el aula. Y los procesos de análisis de la comunicación no verbal que sugiere Heineman [30] puede enriquecerse con aportaciones tales como las de Peninou [31] o Ekman y Friesen [32].

Las perspectivas que supone la utilización de la teoría del texto en el análisis de las situaciones de enseñanza quedarían suficientemente justificadas si se considera, sobre los datos hasta ahora aportados, que los temas que, por ejemplo, Durand se plantea como cruciales en el ámbito teatral también lo son en la enseñanza: cómo el lenguaje pluricódigo que es el teatro organiza las relaciones entre los múltiples códigos implicados, qué relaciones de complementariedad y jerarquía se establecen entre ellos, y qué tipo de transferencias e interferencias se producen entre las distintas formas de expresión [33].

De un modo directo puede observarse cómo algunos tópicos que comienzan a tomar cuerpo en nuestro contexto, pese a que vienen siendo abordados desde hace tiempo en la bibliografía anglosajona, se «desahacen» a la luz de la teoría del texto. Tal ocurre con el concepto altamente subjetivo de «curriculum oculto», a través del cual se ha instrumentado frecuentemente una a modo de «caza de brujas». La cita siguiente resulta suficientemente aclaradora:

«La semiótica actual está ya muy distante de aquella euforia que, hacia los años 60 se alimentaba del "desenmascaramiento ideológico". Grosso modo se pensaba entonces que la eficacia de los discursos resultaba de su capacidad de transmitir contenidos supuestamente ocultos ante los que la audiencia no podía reaccionar críticamente...

Del entusiasmo por el desenmascaramiento ideológico se pasó a una concepción más dinámica de los discursos: el acento del análisis vino a ponerse sobre el proceso y las condiciones de producción y también de recepción de los textos» [34].

Este proceso y esas condiciones de producción están aludiendo a estudios del tipo de los de Pecheux [35], Austin [36], Searle [37], etc., que de algún modo quedan integrados en el modelo de acto didáctico que, desde hace algún tiempo, vengo propugnando [38].

Este modelo permite, de acuerdo con lo hasta aquí señalado, resolver el problema del «curriculum oculto», siempre esotérico y con cierto aire de ocultismo, en la dialéctica espacio textual/texto, con el lógico apoyo de la teoría psicológica del procesamiento de información.

Las perspectivas, tanto en lo relativo a teoría del curriculum como en la dimensión tecnológica [39] son, a mi modo de ver, altamente sugerentes. Creo que la reconceptualización del curriculum como espacio de interacción individual e intertextual puede suponer un avance en la difícil integración de sus componentes como sistema.

Y al tiempo puede dar respuesta, desde la organización de experiencias de aprendizaje, al modelo semántico contextual de Tikunoff [40], cuya validez y coherencia con lo expuesto parece notable.

Dirección del autor: José Luis Rodríguez Diéguez, Departamento de Didáctica, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Paseo de Canalejas, 169, Salamanca.

NOTAS

- [1] Art. «Curriculum» en *Dictionary of Education*, de C. V. GOOD (ed.) (1973) (Mc Graw Hill, Nueva York).
- [2] Como simple orientación puede verse:
- *Revista Española de Pedagogía* [1953], n. 41, dedicado monográficamente al tema, como consecuencia de la promulgación, en ese mismo año, de los *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria* [1953], Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, Madrid.
 - Con el mismo sentido, y años después, se celebra en la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo (Santander, 1 al 15 de agosto) un curso que después se recoge en Varios autores [1965], *Cuestionarios y programas* (Madrid, S.E.M.).

- Responde justamente a la promulgación, en ese año, de los *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria* (O. M. de 8 de julio de 1965).
- [3] RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1983) Acto sémico y acto didáctico, pp. 195-197, en *Varios: Estudios sobre epistemología y pedagogía* (Madrid, Anaya).
- [4] Art. «Texto» en GREIMAS, A. J. y COURTES, J. (1982) *Semiótica, Diccionario razonado de la teoría del lenguaje* (Madrid, Gredos).
- [5] Art. «Texto» en LÁZARO CARRETER, F. (1977) *Diccionario de términos filológicos* (Madrid, Gredos).
- [6] Art. «Texto» en LEWANDWSKI, Th. (1932) *Diccionario de lingüística* (Madrid, Cátedra).
- [7] BERTINETTO, P. M. (1979) Can We Give a Unique Definition of the Concept 'text'?, pp. 143-159, en PETÖFI, J. S. (ed.) *Text vs. Sentence* (Hamburgo, H. Buske).
- [8] RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1978) *Las funciones de la imagen en la enseñanza*, pp. 27-29 (Barcelona, Gustavo Gili).
- [9] KRISTEVA, J. (1981) *El texto de la novela*, p. 15 (Barcelona, Lumen).
- [10] BARTHES, R. (1965) *Le degré zéro de l'écriture*, p. 80 (Paris, Gauthier).
- [11] BERNARDEZ, E. (1982) *Introducción a la lingüística del texto*, p. 85 (Madrid, Espasa-Calpe).
- [12] TALENS, J. (1980) El espacio textual: tesis sobre la noción de texto, *Cuadernos de Filología*, I, 1, pp. 35-48.
- [13] BERNARDEZ, E. (1982) *Introducción a la lingüística del texto*, pp. 92 y ss. (Madrid, Espasa-Calpe).
- [14] BELLERT, I. (1970) On a condition of Coherence of Text, *Semiotic*, 2, pp. 335-363.
- [15] GREIMAS, A. J. (1973) *Semántica estructural* (Madrid, Gredos).
- [16] KUMMER, W. (1977) Aspects of a Theory of Argumentation, cit. por SCHMIDT, S. L. *Teoría del texto*, pp. 160 y ss. (Madrid, Cátedra).
- [17] LOZANO, J. y OTROS (1982) *Análisis del discurso*, pp. 29 y ss. (Madrid, Cátedra).
- [18] CAMPS, V. (1976) *Pragmática del lenguaje y filosofía analítica*, pp. 80-81 (Barcelona, Península).
- [19] THAYER, L. (1976) *Comunicación y sistemas de comunicación*, pp. 80-81 (Barcelona, Península).
- [20] GRICE, P. H. (1969) Meaning, pp. 251-259, en OLSHEWKY, T. M. de (ed.) *Problems in the Philosophy of Language* (Holt, Rinehart and Winston, N. York).
- [21] RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1983) Programación y evaluación, *Escola de Formació de Professorat* (Barcelona, Confederació de Centres Autònoms d'Ensenyament de Catalunya), pp. 8-9.
- [22] CASTAGNINO, R. H. (1968) *Teoría del texto*, p. 85 (Buenos Aires, Plus Ultra).
- [23] GARCÍA LORCA, F. (1978) *La casa de Bernarda Alba* (Barcelona, Aymá Ed.).
- [24] TORDERA SÁEZ, A. (1978) Teoría y técnica del análisis teatral, en TALENS, J. y OTROS *Elementos para una semiótica del texto artístico*, pp. 157-199 (Madrid, Cátedra).
- [25] ECO, U. (1978) Parámetros de la semiología teatral, en HELBO, A. y OTROS *Semiología de la representación*, pp. 45-53 (Barcelona, Gustavo Gili).
- [26] TITONE, R. (1978) *Problemi Generali di Psicopedagogia*, pp. 63 y ss. (Roma, Bulzoni Ed.).
- [27] SOURIAN, E. (1950) *Les 200.000 situations dramatiques* (Paris, Flammarion).
- [28] ALTER, J. (1978) Hacia el matematexto en el teatro: codificando a Godot, pp. 55-73, en HELBO y OTROS, o.c.
- [29] MARCUS, S. (1978) Estrategia de los personajes dramáticos, pp. 87-105, en HELBO y OTROS, o.c.
- [30] HEINEMAN, P. (1979) *Pedagogía de la comunicación no verbal* (Barcelona, Herder).

- [31] PENINOU, G. (1978) El símbolo del gesto, *Mensajes y medios*, 4, pp. 13-18.
- [32] EKMAN, P. y FRIESEN, W. V. (1969) Origen, uso y codificación: bases para cinco teorías de conducta no verbal, pp. 51-59, en VERON, E. y OTROS, *Lenguaje y comunicación social* (Buenos Aires, Nueva Visión).
- [33] DURAND, R. (1978) Problemas del análisis estructural y semiótico de la forma teatral, pp. 121-128, en HELBO, A. y OTROS, o.c.
- [34] LOZANO, J. y OTROS, o.c., p. 247.
- [35] PECHEUX, M. (1969) *Analyse automatique du discours* (París, Dunod).
- [36] AUSTIN, J. L. (1971) *Palabras y acciones* (Buenos Aires, Paidós).
- [37] SEARLE, J. R. (1972) *Les actes de langage* (París, Herman).
- [38] RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1981) La optimización del acto didáctico y la calidad de la educación, en Varios, *La calidad de la educación* (Madrid, C.S.I.C.).
- [39] Una relación bastante completa de los estudios realizados sobre estos supuestos pueden verse en RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1983) Comunicación y tecnología educativa, *Ponencias y resúmenes de comunicaciones*. I Congreso de Tecnología Educativa, Sociedad Española de Pedagogía, Madrid.
- [40] TIKUNOFF, W. J. (1979) Context Variables of a Teaching-Learning Event, pp. 167 y ss., en BENNETT, N. y MC NAMARA, D. (eds.) *Focus on Teaching. Readings in the Observation and Conceptualization Teaching* (New York, Longman).

SUMARIO: El autor propone una reconceptualización del curriculum a partir del concepto de «texto» tal como se interpreta actualmente en el análisis y teoría del texto, como «secuencia coherente de signos lingüísticos producidos por un hablante y dotado de intencionalidad comunicativa específica y de una determinada función cultural».

Los problemas de intertextualidad que plantean en su interacción el curriculum-cuestionario, el curriculum-programa y el curriculum-acto didáctico aparecen así en una nueva perspectiva, sobre todo en virtud de la oposición «espacio textual/texto», que enlaza claramente con el modelo semántico-contextual de Tikunoff.

Descriptores: Curriculum, text linguistic, speech acts.