

M O N O G R A F I C O

EL CURRÍCULUM OCULTO EN LOS TEXTOS: UNA PERSPECTIVA SEMIÓTICA

ANA SACRISTÁN LUCAS (*)

La existencia de currícula ocultos en funcionamiento no es sólo propia de las instituciones educativas. La vida social posee siempre un sistema de significaciones y normas que regulan la conducta, de modo que solemos saber lo que se espera de nosotros en los distintos roles que desempeñamos. Al mismo tiempo, no nos enfrentamos a una única realidad, ni en nuestra vida individual ni en la vida que desarrollamos dentro de las instituciones. La realidad —sin duda, uno de los conceptos más complejos— no tiene una sola cara ni consiste únicamente en lo que aparece con claridad o evidencia ante nuestros ojos; es algo más que sus manifestaciones visibles, explícitas o transparentes. Existen cosas que actúan por debajo o al lado de lo aparente, que no son inmediata o directamente accesibles a nuestro conocimiento, o que tienen significados profundos que se nos escapan. En muchas ocasiones, además, son nuestras propias acciones y nuestro entorno cercano los que con más éxito eluden los esfuerzos que desplegamos por comprenderlos, valorarlos, describirlos o categorizarlos.

Resulta evidente, como se ha dicho hasta la saciedad, que la escuela es una de las instituciones básicas de socialización, por cuanto transmite determinados significados, valores, normas, etc. que los niños y las niñas interiorizan como pautas o marcos legítimos para gobernar su propia conducta y su pensamiento; muy pocos pueden eludir una presencia continuada en las aulas a lo largo de muchos años de su vida.

Sin embargo, nos interesa ir más allá. Conocidas estas funciones de la escuela en mayor o en menor medida, y una vez admitido sin problemas que el currículum oculto funciona cotidianamente en las aulas junto al currículum formal o prescrito en un *continuum* muy difícil de separar y, en ocasiones, hasta de distinguir, es preciso intentar analizar la «estructura profunda» de la experiencia escolar, preguntándonos *mediante qué mecanismos* la escuela produce determinadas clases de aprendizajes y formas de socialización. Los niños y las niñas que viven una parte

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid).

importante de sus primeros años de vida en las aulas, como es obvio, no reciben sólo un conjunto de conocimientos más o menos estructurados. Los contenidos y experiencias escolares que van adquiriendo, junto a los que obtienen en otros lugares y por otros medios, se convierten en formas de pensamiento y racionalidad, en asunciones concretas y modos de subjetividad, en ideas específicas sobre la realidad, en concepciones sobre lo que es «normal» o «anormal», «importante» y «valioso»; un proceso lento que va configurando lo que podemos llamar *sentido común* (en lo referido a estos temas, puede consultarse a J. Torres Santomé –1991–). Recordemos que la conciencia y el pensamiento de los sujetos no son algo neutro o estrictamente idiosincrásico o personal. La adquisición de esas formas de pensamiento y conciencia constituye un hecho social, expresión de modos reales de vida y del sentido de las experiencias vividas.

Sin embargo, el aceptar todo esto, con ser importante, ya no es suficiente. Según mencionábamos, las cuestiones siguientes tendrían que centrarse preferentemente en el *cómo*: cómo consigue la escuela producir determinadas visiones del mundo, creencias, ideas, sistemas de racionalidad, modos de pensamiento o representaciones; cómo consigue construir las subjetividades, alcanzando incluso los espacios o los rincones que parecen más individuales; cómo consigue que los niños y niñas *aprendan a ser alumnos*. Fundamentalmente lo logra proporcionando experiencias, significados y valores específicos por medio de los contenidos curriculares, las prácticas reales, las interacciones vividas, las rutinas, las normas y las actividades cotidianas que realiza.

En el marco de estas preocupaciones y desde los contenidos del currículum, pretendemos aquí acercarnos al estudio de algunos mecanismos a través de los cuales se crean o producen modos de racionalidad y pensamiento determinados, en particular, desde las *significaciones incorporadas en los textos*. Textos que en el funcionamiento cotidiano de las aulas serán sobre todo libros de texto, aunque el análisis sirva, de igual modo, para cualquier material curricular escrito. En concreto, nos proponemos ofrecer posibilidades de análisis del funcionamiento del currículum oculto en los textos, *desde dentro* de ellos mismos, señalando algunos procedimientos lingüísticos con los que opera. Imposible no tener como referencia mental imprescindible lo que ha señalado Michael Apple (1989, p. 91): «Se estima que el 75 por 100 del tiempo que los estudiantes de primaria y secundaria pasan en el aula y el 90 por 100 del tiempo que dedican a los deberes está ocupado por materiales de texto.» Abundando en lo mismo, Gimeno Sacristán (1988, pp. 180 y 184) manifiesta: «Los libros de texto son el apoyo inmediato de los profesores para tomar decisiones en cuanto a la programación de su enseñanza. (...) El uso de los libros de texto se extiende a cualquier área del currículum, lo mismo para matemáticas que para ciencias sociales o para expresión plástica.»

La perspectiva teórica que utilizamos es diferente de la empleada por determinados análisis de texto que realizan algo como lo siguiente: acudir a los contenidos, aislarlos unos de otros, destacar, en función de los intereses del analista, los que «interesan» e integrarlos, por fin, en una estructura de significado previa que el analista lleva consigo. Es éste un tipo de actividad que se realiza, por ejemplo, en un caso como el que se presenta a continuación: El analista tiene

una concepción del modo en que se articulan los procesos ideológicos que hipotéticamente son objeto de transmisión en un currículum oculto y que pueden aparecer en los libros de texto. A continuación, procede a una selección de esos libros y se dedica a entresacar frases, párrafos u otras unidades más o menos arbitrarias, cada una de las cuales puede ser responsabilizada de llevar elementos semánticos ideológicos. Una vez hecho esto, el último paso consiste en reorganizar los distintos trozos informativos en aquella organización personal que *a priori* cree que posee la ideología o el currículum oculto. El análisis textual que proponemos evita este tipo de errores, ya que tiene en cuenta las *funciones del propio texto* según las cuales puede operar un currículum oculto. Esperamos que el empleo de unas teorías y un tipo de lenguaje a los que no están acostumbrados los lectores de temas educativos no los espante en demasía y si pueda mostrarles de algún modo la utilidad de trabajar con nuevas —o poco empleadas— metodologías de análisis apropiadas para los objetos de estudio, de las que nuestro campo disciplinar está tan necesitado.

LA PERSPECTIVA INTERACTIVA DEL DISCURSO, EL HACER TEXTUAL Y EL TEXTO COMO PERSUASIÓN

Entre los modelos teóricos de interpretación de los sistemas de comunicación humanos ha ido adquiriendo un lugar predominante la noción de texto. La interacción social mediante signos es interpretable como un proceso de texto, o tiene forma de texto. Obviamente, la diversidad de implicaciones de un concepto como éste sólo puede ser sugerida aquí. Entendemos el texto como un instrumento de transmisión e interacción socioverbal y no sólo como un conjunto de significados. Por eso no basta analizarlo como un proceso semántico. La aproximación semántica al texto necesita ser completada —y, en un sentido, englobada— bajo una perspectiva pragmática, que es la llamada a constituirse en el tratamiento fundamental del discurso. En esta línea debe entenderse la proyección de las investigaciones que arrancan de Austin (1962), cuando lleva a cabo su conceptualización del decir como hacer, o «hablar es hacer». Así, nuestro interés se centra en la *perspectiva activa* del lenguaje.

Resulta necesaria la distinción entre «acto lingüístico», que tendría la función de significar, de otorgar sentido, y la «acción lingüística». En palabras de Lozano, Abril y Peña-Marín (1982, pp. 173 y 174), a esta última «le corresponde la función instrumental del lenguaje, que a través de sus operaciones sirve como *medio* para ciertos fines: persuadir, cooperar con otros, inducir comportamientos, etc.». En otros términos, los textos *actúan* de diversas formas sobre las personas, desbordando el marco lingüístico; a lo que hay que añadir que la articulación de lo explícito y lo implícito en los textos, de lo dicho y lo no dicho, está sujeta también a consideraciones pragmáticas que determinan precisamente lo que puede, debe o conviene darse por supuesto; lo que debe sobreentenderse o no decirse; qué información o qué contenido es más importante, etc. Por todo ello, la pragmática puede ser calificada como el aspecto de la investigación dominante del conjunto de la teoría del texto.

Presentado el texto como función sociocomunicativa, es decir, con interacción, ha llegado el momento de establecer las líneas a lo largo de las que cabe estudiarlo según esta idea. Son dos fundamentalmente: primera, el texto considerado como *inter-acción* y, segunda, el texto como *inter-acción*, que inaugura un nuevo tratamiento de los «sujetos textuales» —aquellos que intervienen en el hecho comunicativo— respecto al modelo clásico de «emisor-receptor» de la teoría de la comunicación. Empezaremos con el primero.

El texto así considerado se sitúa en la dimensión de la acción social. En tanto «hacer el texto», se orienta a la transformación de un cierto estado de cosas: la producción de textos es un «proceso intencional regulado y destinado a modificar una situación» (Schmidt, 1980, p. 86). Decimos, por ejemplo, que un estado de cosas es modificado cuando un sujeto ignorante de un tema cualquiera pasa a conocerlo en virtud de una información que se le proporciona: «El uso del lenguaje consiste en una actividad que incluye: el acto *de* decir algo, el que tiene lugar *al* decir algo y el que *acaece por* decir algo. Austin los denomina, respectivamente, *acto locucionario, ilocucionario y perlocucionario*. (...) El acto locucionario (...) consiste en usar palabras con un *significado* y una *referencia*. (...) Pero al decir algo, no sólo significamos y proponemos referencias, sino que ejecutamos *acciones socialmente relevantes*, como afirmar, interrogar, responder, advertir, etc. (...) Pero decir es hacer algo en un tercer sentido: las palabras reportan consecuencias en orden a los sentimientos, pensamientos y acciones de los interlocutores, es decir, producen resultados extralingüísticos. *Por* el hecho de decir algo se puede convencer, desaminar, asustar, sorprender, etc. a alguien. Se promueve, en fin, algún efecto perlocucionario» (Lozano y otros, 1982, pp. 188 y 189).

Probablemente, la precaución con la que los autores abordan el aspecto perlocucionario (es decir, cuáles son, de hecho, los efectos que los procesos textuales producen) se deba a cierta desconfianza en tanto que lingüistas hacia las situaciones totales de contexto. Particularmente no vemos razones por las que no se pueda definir el texto como una organización de acciones perlocucionarias en un contexto social. Un texto, por ejemplo, podría entenderse globalmente como un acto de intimidación, de seducción o de persuasión. O puede ser interesante determinar si una manipulación ha tenido éxito; si lo que aparentemente se dirigía a A, en realidad estaba destinado a B; si una advertencia ha sido interpretada como amenaza o una pregunta como un consejo (originando entonces determinados cursos de acción), etc.

En cuanto a la *inter-acción*, está referida a los sujetos del hacer textual. Los agentes tradicionales de la teoría de la comunicación, emisor y receptor, dejan de ser válidos en nuestra perspectiva de la semiótica del texto. Ambos designan meros polos del proceso de comunicación entre los cuales circulan los mensajes externamente, no constituyéndolos como actores, en el sentido de simple paso de la información. Una aproximación como la que pretendemos requiere la adopción de un paradigma, descriptivo y analítico, que dé cuenta de las transformaciones ilocucionarias y perlocucionarias que se operan en los sujetos o actores del proceso textual. De esta manera, aquellos que intervienen en el proceso textual de interacción deberán ser conceptualizados como «actantes» (Greimas)

y, entendidos así, los actantes del proceso de comunicación son denominados «destinador» y «destinatario».

Si el texto es considerado como un proceso interactivo, resulta ineludible adoptar un sistema analítico y descriptivo que permita la comprensión de qué tipo de acciones produce y cuáles son las transformaciones que consecuentemente ocurren en el estado de los sujetos. Es aquí donde hay que abordar el concepto de *modalidad*, cada vez más importante en el análisis del discurso. Puede considerarse la modalidad como aquello que «expresa en términos lingüísticos lo que muy en general, desde la lógica, se ha llamado actitud proposicional, esto es, la actitud de un hablante frente a su propio enunciado o discurso: un enunciado no sólo representa un estado de cosas, sino que además expresa los sentimientos y pensamientos del locutor y suscita y evoca sentimientos [e ideas] en el oyente [o el lector]» (Lozano y otros, 1982, p. 62).

Inmediatamente cabe pensar que los enunciados descriptivos o asertivos se encuentran fuera, casi *a priori*, de un proceso de «modalización». Ahora bien, desde el ángulo de la perspectiva interactiva del discurso, que defiende que todo enunciado se produce para modificar de alguna forma la posición de otro informándole, comunicándole, convenciéndole, etc. el enunciado asertivo cumple otras funciones que están más allá de las simplemente descriptivas. Lo explicaremos con palabras de J. Lozano (1982, p. 188): «Si, como dice Searle, 'afirmar *p* es, ante todo, para el locutor, hacer saber al receptor que *p* es verdad', el enunciado asertivo produce efectos suplementarios a la mera aserción, constatación o descripción. Los análisis pragmáticos se han ocupado de describir el efecto de la aserción sobre el receptor: por ejemplo, la adquisición de una nueva creencia, la adquisición de un nuevo saber, hasta la alteración pasional, resultado de operaciones cognitivas y pragmáticas. (...) Igualmente sucede con el locutor. (...) Sirva a este respecto la consideración de Berrendonner: 'Afirmar una proposición *p*, es hacerse garante de la verdad de *p*. Es para el locutor correr el riesgo de ofrecer su propia cara o, al menos, su personaje social en garantía de un juicio de verdad'. (...) Por decirlo como Toulmin, alguien que hace una aserción avanza una pretensión: una pretensión a nuestra atención y a nuestra convicción. (...) O como decía Austin: 'Cuando digo que *S* es *P*, implico como mínimo que lo creo y, si he sido educado rigidamente, que estoy seguro. (...) Cuando digo *si* doy a los otros mi palabra; doy a los otros mi autoridad para afirmar que *S* es *P*'. Luego los enunciados asertivos contienen algunos tipos de informaciones que exceden el ámbito descriptivo. En otras palabras, el sujeto productor de un enunciado no cesa de dejar marcas propias en él; por ejemplo, introduciendo la certeza o la duda, el condicional, la interrogación o la afirmación, etc.

Todo este proceso produce determinados *efectos* en el destinatario, que serán diferentes según su competencia lingüística. La competencia se refiere al conocimiento que el sujeto tiene de su propia lengua, a su comprensión, a la realización de interpretaciones al hablar, leer, escuchar o escribir y a la producción de enunciados; en definitiva, consiste en captar y atribuir significado. Este concepto queda ampliado y profundizado con la introducción del de «competencia comunicativa», que significa la capacidad no sólo de saber hablar o entender, sino también de co-

municar. Y, a su vez, la competencia comunicativa se amplía con la noción de «competencia modal», referida a la dimensión interactiva del discurso. El concepto de competencia modal es importante para un análisis del discurso, ya que permite otra definición del «sujeto textual» centrada en su propia competencia y en la posibilidad de hacer. Dicha competencia modal va dirigida, entonces, al *hacer* del sujeto y está «fundada sobre un querer-hacer o un deber-hacer que rigen un poder-hacer o un saber-hacer» (Lozano y otros, 1982, p. 75). Nos encontramos, pues, con una taxonomía de las modalidades a partir de cuatro «valores modales»: *querer, deber, poder y saber*, y una dicotomía en el seno del conjunto de enunciados que «modalizar»: enunciados de hacer y enunciados de estado. Dimensiones, por ejemplo, no ya de la competencia lingüística, sino de la modal serían un *querer-hacer* o un *deber-creer*.

Entendido como acto de persuasión, el texto se sitúa no sólo en un ámbito de pura representación de la realidad, sino también como una cierta acción dirigida a modificar algo en el destinatario; lo que puede expresarse mediante la forma de una estructura modal. Tradicionalmente se ha interpretado el uso persuasivo del discurso como un hacer de modo que el otro también haga, es decir, como un hacer-hacer, que correspondería al área modal de la «facticidad». Pero esta concepción no es suficiente, porque a todo hacer le precede necesariamente una competencia previa. Queremos decir que, en todo caso, el hacer persuasivo del discurso pretendería instituir (o crear) una competencia en el destinatario con arreglo a la cual podría realizar un hacer concreto.

En general, el hacer persuasivo de un texto puede ir dirigido al *ser* del destinatario, o a su *hacer*. Cuando el hacer persuasivo se orienta al hacer del sujeto, cabe decirse que dicho «hacer persuasivo inscribe sus programas modales en el marco de las estructuras de la manipulación» (Greimas y Courtés, 1982, p. 305). La manipulación, propiamente, es un hacer-hacer; la acción de una persona sobre otras con el fin de que éstas lleven a cabo determinado programa. Pero esta faceta del hacer persuasivo tiene que ver también con la persuasión dirigida no al hacer, sino al ser del destinatario, de modo que pueda conseguirse una competencia previa a cualquier actuación que la posibilite.

Cuando el hacer persuasivo del discurso se dirige al ser del destinatario, cabe conceptualizarlo como un *hacer cognoscitivo* y se relaciona con la verdad. Conviene puntualizar que la verdad en el hacer discursivo no se define en términos de correlatos extraverbales a los cuales deba ajustarse el discurso, sino que es como un contrato (un decir-verdad) que el «destinador» ofrece al destinatario y que liga a ambos. Este contrato «veridictivo» se articula de la siguiente manera: El «destinador» convoca en su discurso todo tipo de modalidades para persuadir al destinatario de la comunicación o información, con el fin de que acepte la verdad de su discurso. A ello responde el destinatario con un hacer interpretativo que consiste en que él también convoca determinadas modalidades (certeza, convicción, duda, etc.), en función de las cuales acepta el contrato «veridictivo» propuesto, es decir, el discurso como verdadero. De este modo, el destinatario queda «modalizado» epistémicamente o, en palabras parecidas, elabora un juicio epistémico, un cierto creer, relativo a los enunciados que le han sido presenta-

dos. Esto significa, desde una perspectiva interactiva del discurso, que a los analistas de los procesos y actividades textuales no les interesa tanto que aquello que se enuncie sea verdad, sino que funcione de hecho en el texto según un efecto de *verdad*, de *decir-verdad*.

El problema de la verdad, así, puede reducirse al del decir-verdadero; o dicho de otra forma, intentar que el destinatario acepte el contrato que se le propone es igual que intentar que la comunicación sea eficaz: «veridicción» y eficacia comunicativa pueden ser equiparadas desde el punto de vista del discurso. En palabras de Greimas y Courtés (1982, p. 434), «el enunciador ya no es considerado productor de discursos verdaderos, sino de discursos que producen un efecto de sentido 'verdad'. (...) La producción de la verdad corresponde al ejercicio de un hacer cognoscitivo particular, el *hacer parecer verdad*, que puede ser denominado, sin ningún matiz peyorativo, *hacer persuasivo*» (las cursivas son nuestras). En otros términos, la interacción «veridictiva» pone en juego modelos determinados de realidad y verdad —a veces en conflicto— y no una realidad independiente de todo discurso. «La sociedad como sistema de comunicación es, desde un punto de vista teórico, el espacio donde se nos dan las imágenes de la realidad de los individuos y los grupos. (...) Los textos no se refieren a la *realidad*, sino a modelos de realidad que se aceptan en una sociedad comunicativa. El sistema de actividad y comunicación de una sociedad, y no la *realidad*, es, por tanto, el sistema de referencia en el que se discute y decide el valor social de las expresiones verbales» (Schmidt, 1980, p. 53).

FORMAS DE DECIR Y DE NO DECIR: PRESUPOSICIONES E IMPLÍCITOS

Los textos dicen, pero al mismo tiempo guardan silencio. Además, su decir presenta varias maneras (por ejemplo, un decir implícito), en el sentido de que a veces puede confundirse con un no decir. Parece una contradicción que los textos, al mismo tiempo que dicen, callen; como si por cuanto omiten no fueran ya textos. Sin embargo, ese silencio forma parte del proceso textual e interpretativo y remite a particulares *procesos de selección*. Desde esta clase de planteamientos, los textos pueden analizarse estableciendo, en primer lugar, una distinción entre lo que se dice y lo que no y, en segundo lugar, y dentro de lo que de alguna manera se ha dicho o significado, distinguiendo entre los modos de presencia o de presencia-ausencia; esto es, las diferencias entre los significados literales, presupuestos, implícitos, etc.

Por lo que respecta a la primera distinción, la que se refiere a lo que el texto dice y a lo que omite, merece especial atención el caso del discurso descriptivo o indicativo. El propósito de esta clase de discurso es decir cómo son las cosas. Pero este tipo de discurso no lo dice todo acerca de sus objetos referenciales, es decir, realiza una necesaria *selección* entre todos los posibles, a partir de determinadas reglas (que deben ser entendidas como criterios de *selección*) inscritas en una multiplicidad de dimensiones aparentemente heterogéneas, como las funciones textua-

les, la psicología de los participantes en la situación comunicativa, las relaciones jerárquicas existentes entre ellos, etc.

Ahora bien, que el discurso descriptivo, al decir cómo son las cosas, no lo diga todo acerca de ellas debe distinguirse con claridad del hecho de que quien habla o escribe utilice distintos criterios para seleccionar la información que aparece en su discurso. Lo que se produce en realidad es una selección particular, realizada sobre la posibilidad de empleo de infinitos referentes extraverbales. Dicha relación consiste en que el discurso tiene no sólo una naturaleza incompleta, sino más que eso, una naturaleza necesariamente incompleta. Por eso una secuencia discursiva tiene una naturaleza obligadamente implícita (no se puede decir *todo*). Esto es algo muy importante y se deriva, de modo inmediato, de las relaciones existentes entre el discurso y su objeto de referencia; relaciones que originan una especie de «diferencia» entre lo que en principio cabe decir sobre algo y lo que se dice efectivamente en algún discurso particular. Es, pues, obligada, repetimos, alguna clase de operación selectiva que extraiga de todas las proposiciones posibles (de todo lo que se puede decir) un subconjunto que será el expresado en el texto. La necesidad de utilizar reglas y criterios variados de selección es, en primer lugar, semántica. Sin embargo, su naturaleza, excede los límites semánticos para introducirse en la dimensión pragmática del discurso. Podemos hablar entonces con total propiedad de la existencia de criterios selectivos de todo tipo utilizados dentro de un texto.

En la expresión concreta de un texto se realiza un doble proceso de selección. Por una parte, en el discurso se introducen algunas proposiciones y se excluyen otras posibles. Por otra, dentro del propio ámbito del texto producido tiene lugar una separación entre lo que aparece explícitamente enunciado y lo que tendrá un carácter implícito, esto es, susceptible quizá de ser inferido desde el discurso, aunque no explícitamente presente en él. Oscar Ducrot (1982) introduce una doble dicotomía mediante la que establece una clasificación de los implícitos. Por un lado, opone lo que llama «significación literal» a la «significación implícita», de forma que ésta se entiende sobreañadida a aquélla. Utilizando un ejemplo análogo al que propone el mismo Ducrot, un enunciado como «son las doce de la noche» emitido por el anfitrión de una cena puede tener la significación implícita de «marchaos». Ahora bien, aunque esto sea así, el enunciado conserva su significación literal de que es una hora determinada; en este sentido, se entiende que hay un significado implícito sobreañadido al literal. Por otro lado, el decir que son las doce puede no incluir el directivo «marchaos» o, al menos, éste es *cancelable* por el «enunciador»; por ejemplo, si dice a continuación, asumiendo que habitualmente la significación implícita va unida en este contexto a la literal, «pero esto no quiere decir que os vayáis; la noche es joven». La significación implícita, en tanto que opuesta a la significación literal, ha sido denominada «implícito discursivo».

Las funciones de la significación implícita (no literal), o implícito discursivo, son múltiples en los procesos de interacción textual. En general, posibilita que un «destinador» «exprese» o «diga» un determinado contenido sin hacerse responsable de él. Las funciones que desempeña el implícito discursivo serían objeto de un

estudio sociológico que, a pesar de su interés, excedería con creces los límites de nuestras pretensiones en este artículo. No obstante, podemos mencionar de modo general, de acuerdo con Ducrot (1982), que los implícitos constituyen una necesidad social cuyo origen puede encontrarse en fenómenos como los siguientes: en primer lugar, los tabúes lingüísticos, esto es, palabras o temas de los que está prohibido hablar; por otra parte, lo que podrían llamarse tabúes dependientes del contexto (una persona no puede decir ciertas cosas en una situación concreta); por último, está el riesgo de oposición, refutación y discusión que asume todo discurso explícito.

Cabe distinguir dos categorías principales de implícitos: a) los que están basados en el contenido del enunciado, y b) los que lo están en el hecho de la enunciación —esto es, basados en el hecho de decir algo en un contexto determinado—. Empezando por los primeros, una variante de esta clase de implícitos, especialmente en los discursos de tipo argumentativo, consiste en «presentar un razonamiento que comporte, como premisa necesaria pero no formulada, la tesis objeto de la información implícita. Este es el caso de gran parte de los *por tanto* que aparecen en el discurso» (Ducrot, 1982, p. 12). A dicha información implícita su misma ausencia le confiere una existencia particular. Pongamos un ejemplo sencillo: si se expresa el siguiente razonamiento «los negros son menos inteligentes que los blancos; por tanto, deben estar sometidos a estos últimos», la premisa necesaria que falta para que el razonamiento sea válido o consistente es la relación implícita entre inteligencia y sometimiento o jerarquía, esto es, los menos inteligentes tienen que estar supeditados. Lo que ha ocurrido es que una afirmación necesaria para que el enunciado sea coherente y comprensible se deja sin expresar. O en otras palabras, hay una *laguna* en la secuencia de las proposiciones que sí son expresadas.

En segundo lugar, los implícitos basados en la enunciación son los llamados «sobreentendidos del discurso». En general, por ejemplo, el acto de hablar o decir sobreentiende que lo que dice interesa al destinatario, ya que supone un llamar su atención. Pongamos un ejemplo específico tomado de un libro de texto de Ciencias Sociales para 7.º de EGB y publicado por la editorial Santillana. El tema del que lo hemos sacado se llama «Convivencia y Democracia». Dice así, refiriéndose a la democracia: «No debes olvidar que lo que aquí vamos a exponer no son teorías ni acontecimientos históricos, sino algo vivo y real que tiene una gran influencia sobre nuestras vidas y que se aplica todos los días.» Nótese cómo el texto *opone* lo vivo y lo real, por una parte, a teorías y acontecimientos históricos, por otra, a través del «sino». El texto niega que trate de «teorías», toma precauciones, avisa. Como tiene un valor informativo, al manifestar que no habla de teorías, sobreentiende que el alumnado lo ignora o que va a pensar que sí que lo son (que lo expuesto no es «vivo» y «real», etc.). Además, el texto coloca lo que va a exponer en un lado de la oposición: en el positivo, en el lado de lo vivo y lo real. Y afirma entonces que lo que va a decir en las páginas siguientes es precisamente eso: real y vivo. «Vivo» se opone a «histórico» (terminado, acabado, ¿muerto?) y a «teoría» (¿inerte?). Asimismo, la oposición del texto deja del lado de lo vivo y lo real a lo «que tiene gran influencia sobre nuestras vidas». Aprender «teorías probablemente no tiene tan gran influencia».

Ducrot menciona tres leyes generales del discurso que permiten la inferencia de sobreentendidos que pueden relacionarse con las convenciones que en principio rigen el uso general del lenguaje o con el llamado «principio de cooperación» de Grice (1975), sin el cual sería difícil concebir el uso del lenguaje en general. Según este principio, cabe suponer que el hablante o escritor es sincero o dice la verdad y que cuando aborda un tema comunica las informaciones relevantes que posee. Esas tres leyes son las siguientes:

1. *Ley de «informatividad»*, a la que se somete todo enunciado que tenga por finalidad *informar*. Puede expresarse así: «Cualquier enunciado A, si se expresa como fuente de información, induce el sobreentendido de que el destinatario ignora A o incluso de que se sospechaba más bien un no-A» (Ducrot, 1982, p. 119). En términos muy coloquiales: «Yo te digo algo que tú no sabes.»

2. *Ley de exhaustividad*, que exige que el locutor dé, acerca del tema del que habla o escribe, las informaciones más relevantes que posea susceptibles de interesar al destinatario. Esto implica que si se da una información que no es completa y dicha reserva no es atribuible a la ignorancia del «destinador», la reserva debe interpretarse más bien como una restricción. Así, el decir de un libro de ciertos capítulos son buenos sobreentiende que otros no lo son.

3. *Ley de lítote*. Tiene lugar cuando el contexto extralingüístico en el que está situada una persona no le permite decir lo que quisiera. (Hay personas que no saben valorar bien los contextos en los que se hallan, ignorando que a cada contexto corresponde una forma de decir.)

Al presentar el implícito discursivo, lo situábamos entre las significaciones no literales del discurso, que se oponían a una significación literal. Pues bien, hay otra clase de implícitos que se incluyen en esta última significación: nos referimos a las *presuposiciones*. La noción de presuposición en semántica tiene su origen en el problema del valor de verdad de aquellos enunciados cuyo sujeto carece de referencia, es decir, no existe. Por ejemplo, el enunciado *S*, «el segundo satélite natural de la tierra está a... kilómetros», presupone *S'* que la tierra tiene un segundo satélite natural. Puesto que *S'* es falso, carece de sentido la cuestión de si *S* es verdadero o falso. En otras palabras, la verdad de *S'* tiene que establecerse para que pueda hablarse con sentido tanto de la verdad como de la falsedad de *S*. La filosofía del lenguaje ordinario entiende en general la presuposición como condición de uso del acto de habla; esto es, para que pueda darse una afirmación o aserción, el presupuesto de lo afirmado tiene que ser verdadero. El conocido ejemplo «el actual rey de Francia es calvo» no constituiría, pues, una aserción ya que nada puede afirmarse de un sujeto que no existe.

Precisamente, una de las acciones textuales más relevantes es la de presuponer. Las presuposiciones son las *condiciones de posibilidad de los discursos*. En otras palabras, la función concreta de las presuposiciones (función que permanece oculta) es la de establecer límites al acto comunicativo o informativo. El hecho de presuponer un contenido lleva consigo la obligación de que el destinatario lo acepte, para que la interacción comunicativa pueda proseguir sin interrupciones. Si se expresa algo como «la corrupción de los ministros del partido liberal está llevando el

país a la ruina» —cuyo presupuesto es «los ministros liberales están corrompidos»—, la comunicación sólo progresa en el caso de la aceptación de dicho presupuesto por parte del destinatario. Los presupuestos aceptados en un texto o un discurso rechazan otros textos o discursos posibles o alternativos que no compartan sus premisas básicas. Además, y ello es muy importante, las creencias de las personas funcionan y se revelan en los presupuestos que mantienen. Si estos últimos son cuestionados, las personas pueden verse atacadas en sus creencias más arraigadas; a lo que hay que añadir que frente a los presupuestos los individuos tienen muchas menos defensas que frente a las informaciones explícitas.

En definitiva, para seguir correctamente un texto, las personas tienen que aceptar como válidas las presuposiciones que éste mantiene. Pensemos en los niños y las niñas que estudian libros de texto. En general, se ven en la obligación de aceptar los presupuestos existentes en sus textos, con el agravante de que cuando hay jerarquías o evaluaciones por medio, la necesidad de aceptación es más radical. Dicho de otra forma, en lo referido a la relación entre el libro de texto y los alumnos y alumnas, son los libros los que se encuentran en una posición jerárquica superior, desde un punto de vista objetivo. Si un contenido X debe ser aprendido (el alumno o la alumna tiene que mostrar que lo ha aprendido), ello implica que, aunque sólo sea a este respecto, debe ser aceptado. Esta circunstancia tiene, a nuestro juicio, una considerable importancia a la hora de entender las distintas dimensiones de la acción del libro de texto sobre su destinatario; por ejemplo, en lo relativo a los presupuestos de los contenidos. Si bien todo contenido de un libro de texto es en principio rechazable por el alumno o la alumna en tanto que lector o lectora, ya que pueden decidir no creer lo que ese discurso está enunciando, no lo es, sin embargo, para el alumno o la alumna en tanto que tales, pues conductualmente deben actuar —por ejemplo en las evaluaciones— como si aceptaran la verdad de los contenidos que se les proponen. Desde luego es posible —aunque no sea fácil de imaginar, o se dé en pocos casos— que el profesorado utilice el libro de texto fundamentalmente como objeto de críticas razonadas y estimule a sus alumnos y alumnas a que encuentren en él deficiencias argumentativas, estereotipos, sesgos o preconcepciones ideológicas.

Hemos estado hablando más atrás de que los textos *actúan* de distintas formas. Pues bien, nos interesa precisar en este punto que Ducrot (1982) ha conceptualizado como acto ilocucionario el propio acto de presuponer. ¿Qué es lo que esto significa? Se habla de acto ilocucionario cuando una enunciación tiene como efecto primario y automático la transformación de las relaciones entre los participantes de un proceso discursivo. En otras palabras, el acto ilocucionario, como todo acto, modifica la realidad, es decir, su mera existencia crea una red de obligaciones y derechos. Por ejemplo, del acto ilocucionario de «preguntar» se deriva en quien recibe la pregunta una cierta obligación de responder, y quien realiza dicho acto —precisamente mediante él— crea el derecho de ser respondido. El acto ilocucionario de «presuponer», por su lado, crea en los otros una cierta obligación de compartir y aceptar las bases de la presuposición porque, como ya hemos visto, el discurso difícilmente podría continuar de no ocurrir así.

La presuposición, entonces, delimita el marco de la comunicación ulterior, y es en este sentido en el que decimos que pone límites al discurso. Al utilizar los presupuestos, se transforman simultáneamente las posibilidades de habla del interlocutor. Y esto no en un sentido «causal», ligado al hecho de que toda enunciaci3n influye sobre las creencias, los deseos o los intereses del destinatario. Se trata de un hecho institucional, inscrito en la propia estructura de la lengua, en el sentido de que al destinatario se le modifica su derecho a hablar o entender. Mediante la presuposici3n –y esto es absolutamente central– se impone un marco ideol3gico al intercambio comunicativo, se modela un universo de discurso; por lo que ya no cabe hablar de la «inocencia» del afirmar. Ello obliga a concluir que la lengua no es s3lo un instrumento de comunicaci3n. Mediante el acto de la presuposici3n, el «destinador» impone al destinatario –aun en el caso de que su objetivo no sea «influir»– un universo b3sico de discurso o, si se prefiere, un «mundo posible» que instaure entre ambos determinadas relaciones. La posici3n te3rica que defiende el habla o el texto como un testimonio neutro u objetivo de la realidad sencillamente no se refiere a nada posible.

Si las presuposiciones no se limitan a «estar» en los textos, sino que determinan y modelan los discursos en el sentido de ponerles l3mites, entonces la presencia de determinadas presuposiciones en textos concretos justifica la pregunta de qu3 3reas de informaci3n, qu3 contenidos, son *activamente excluidos*. En otras palabras, podemos preguntarnos qu3 concepciones del mundo se excluyen en los discursos; esto es, a trav3s de los presupuestos que los textos mantienen, son excluidas activamente perspectivas, problem3ticas, ideas posibles o alternativas. Y es que en el funcionamiento textual pueden darse dos hechos diferentes: no decir, *omitir* algo (recordemos que no cabe decirlo *todo*), o *excluirlo* de forma normativa (por la puerta falsa, podr3amos decir) mediante el uso de presuposiciones espec3ficas. As3, lo que queda fuera de un determinado texto puede estar o *expulsado* del mismo, o simplemente no *aparecer*.

Pongamos un ejemplo que ilustre de alguna forma lo que venimos diciendo. Utilizaremos el texto de Ciencia Sociales para 7.º de EGB en su apartado «Convivencia y Democracia», que hemos mencionado ya. Expone el texto lo siguiente: «La primera raz3n que justifica la necesidad de la democracia es que, al ser mayor el n3mero de participantes a la hora de tomar decisiones, 3stas resultaran perfeccionadas por constituir el resumen de la opini3n de todos los participantes. Estas opiniones, al ser fruto de sus respectivos intereses, normalmente diferentes entre s3, har3n que los diversos puntos de vista sobre un mismo problema mejoren su soluci3n.»

Aqu3 hay un punto importante que merece nuestra atenci3n: «El resumen de la opini3n de todos los participantes.» ¿Qu3 es lo que el texto est3 presuponiendo? Que la opini3n de todos los participantes se integra en un resumen, o que hay un resumen de la opini3n de todos. Pero m3s a3n, si hay un resumen de las opiniones, existe tambi3n la condici3n de posibilidad de que en principio las opiniones sean resumibles. Por otro lado, no hay un camino de hechos a valores sin la presencia de una intervenci3n axiol3gica. De que las decisiones sean perfeccionadas por el hecho de constituir un resumen de la opini3n de todos los participantes

habrá que postular que ese resumen es «funcional para una perfección» o mejora; lo que significa que no sólo *es*, sino que también *vale*. El enunciado del texto requiere, por tanto, para la validez de su argumentación (y ello está implícito), que los resúmenes de las opiniones perfeccionen las decisiones.

Una vez señalado esto, podemos pasar a considerar la nueva información que el texto proporciona acerca de las opiniones que pueden constituir un resumen. Surgen de «respectivos» (y normalmente distintos) intereses. Ya que las opiniones o los puntos de vista pueden (y «deben», si el deber sigue al valor) ser resumidos, esto significa que en principio son armonizables y, consiguientemente, también los intereses que se encuentran en su base (y que pueden estar en conflicto). O, si se quiere, los respectivos intereses no son en principio irreductibles unos a otros, ya que es posible su acuerdo. Por tanto, existe el ámbito de su acuerdo. ¿Cuál es ese ámbito? Aquel en el que tiene lugar el resumen de las opiniones. Nos atrevemos a decir que el ámbito de lo racional, de la discusión o el diálogo. Y en el caso de enfrentarse a un problema, que tenga solución, también la lógica de la eficacia, ya que esa solución resulta mejorada.

Siendo esto así, la democracia se fundamenta en el ámbito de lo racional, el de la conciliación dialogada de los intereses y las opiniones. Los diversos puntos de vista existentes, los distintos intereses, no hacen que un problema sea irresoluble. Ello está excluido por el texto al afirmar, por el contrario, que mejoran su solución. Nos encontramos con la llamada «ideología del consenso» en el nivel radical de su posibilidad: «consensualidad» de intereses diferentes. Por todo lo dicho, el texto jamás podría clasificar la disparidad de intereses como «contradictoria» al estilo marxista, pues en la contradicción no es posible el acuerdo lógico. ¿Pero qué decir de los límites de la participación? Y por otro lado, ¿son reductibles unos a otros, en un terreno común, *todos* los intereses?

LA PRESENCIA DE LO VALORATIVO

Junto al análisis de la información implícita y de las presuposiciones que un texto mantiene, existe otro tipo de fenómeno textual especialmente interesante para estudiar los fenómenos ocultos de la transmisión ideológica en el ámbito de lo verbal; transmisión que propicia determinadas concepciones del mundo. Nos referimos a las *expresiones valorativas*.

Clásicamente se ha establecido que la tarea de los enunciados valorativos es diferente a la de los descriptivos, en el sentido de que aquéllos no describen ninguna característica del «mundo», sino que se usan para expresar actitudes, emociones, para condenar o elogiar, asignar valor, y así sucesivamente. Pongamos un ejemplo breve, tomado, una vez más, del mismo texto para 7.º de EGB al que venimos refiriéndonos. Dice lo siguiente: «La primera razón que justifica la necesidad de la democracia es la mejora en la toma de decisiones derivada de la superioridad de los resultados obtenidos mediante procedimientos democráticos.» Vemos cómo en el texto se atribuyen a la democracia, directa o indirectamente, significados valorativos; por ejemplo, la mejora en la toma de decisiones y la superioridad de los resultados así obtenidos.

Aquí consideraremos, primero, que una expresión valorativa es la que contiene términos evaluadores. Segundo, que éstos, como señala José Hierro (1982, p. 53). «expresan que aquello de lo que se predicen (persona, acción, cosa) satisface, o no, las exigencias de alguien y que, por razón de este hecho, y en ciertas condiciones, se producirán sentimientos de aprobación o desaprobación». Una enunciación evaluadora sería una marca directa del «enunciador» sobre su enunciado. Toda justificación, por ejemplo, que un «enunciador» pueda dar de sus enunciados evaluadores incluirá necesariamente alguna apelación a las actitudes que mantiene, a los criterios de valoración que ha adoptado, etc.

Distinguiamos tres tipos de términos valorativos, que dan lugar a las correspondientes expresiones valorativas integradas en los libros de texto:

1. Aquellos que sólo tienen un significado valorativo. Por ejemplo, «bueno», «recto» o «bello».

2. Términos secundariamente valorativos. Serían aquellos que, además de un significado valorativo, tienen también un significado descriptivo. Se caracterizan porque mantienen su significado descriptivo, aun en el caso de que se modifique, o desaparezca, la valoración original. Es el caso de los términos «honesto», «valiente» o «industrioso».

3. Por último, cabe diferenciar de los anteriores otros términos no valorativos, pero que se constituyen como tales en algunos contextos. Por ejemplo, el calificativo «rojo» utilizado por un conservador para referirse a los comunistas.

Ahora bien, las significaciones cargadas de valor que remiten a una determinada concepción del mundo o de las cosas no constituyen, de ninguna forma, elementos aislados. Su eficacia radica precisamente en el sentido de su articulación o interconexión. Esta interconexión puede entenderse en tanto que formación de cadenas de significados que incluyen nociones descriptivas «axiológicas» connotativamente. De este modo, cada elemento de la cadena tiene algún lazo connotativo con los otros. Este mecanismo producirá entonces lo que podría denominarse «contaminación axiológica» entre los significados descriptivos y los que hemos llamado secundariamente valorativos, que pasan a fundirse y a confundirse con los primariamente valorativos, según configuraciones diversas.

Creemos que lo expuesto hasta aquí puede dar idea de las posibilidades que ofrece el análisis semiótico de los fenómenos de transmisión encubierta a través del lenguaje, por medio de procesos discursivos que en la actual realidad escolar están contenidos, entre otras cosas, en los libros de texto. A falta de investigaciones más detenidas sobre estos temas que incluyan sobre todo un estudio de la recepción de textos, desde el trabajo que hemos realizado sí puede afirmarse que el currículum oculto en el ámbito verbal no se limita a cosas tales como la mera transmisión de ciertos contenidos e informaciones, o a intentar persuadir a otros de ellos. El currículum oculto presente en los textos también dice sin decir de distintas maneras, establece límites y excluye ámbitos de la realidad, presupone, actúa sobre diversos valores modales, etc. Una pregunta importante a estas alturas sería la relativa a nivel de eficacia con el que actúa. Lo que sin duda sí resulta clara es su naturaleza «multiactiva» y multidimensional.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. W. *Maestros y textos*. Barcelona, Paidós-MEC, 1989.
- Ducrot, O. *Decir y no decir*. Barcelona, Anagrama, 1982.
- Gimeno Sacristán, J. *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1988.
- Greimas, A. J. y Courtes, J. *Semiótica: Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid, Gredos, 1982.
- Grice, J. «Logic and conversation», en P. Cole y J. L. Morgan, *Syntax and semantics. Vol. III: Speech Acts*, Nueva York, Academic Press, 1975.
- Hierro, S. y Pescador, J. *Principios de filosofía del lenguaje. Vol. II: Teoría del significado*. Madrid, Alianza Universidad, 1982.
- Lozano, J.; Peña-Marín, C. y Abril, G. *Análisis del discurso. (Hacia una semiótica de la interacción textual.)* Madrid, Cátedra, 1982.
- Schmidt, S. J. *Teoría del texto. Problemas de una lingüística de la comunicación verbal*. Madrid, Cátedra, 1980.
- Torres Santomé, J. *El currículum oculto*. Madrid, Morata, 1991.