

DE LA GRAMÁTICA AL DISCURSO (INTERACCIÓN NARRATIVA DE LAS CLÁUSULAS CONDICIONALES)¹

LUIS SÁNCHEZ CORRAL
Universidad de Córdoba

1. La realidad del aula: inercia y límites de la lingüística oracional²

Cualquier reflexión -desapasionada y crítica- sobre la práctica cotidiana en las aulas deja al descubierto, no importa en qué nivel educativo, la difícil convivencia -el fracaso, las contradicciones- entre enseñanza y sintaxis, cuando menos, desde la perspectiva del *aprendizaje significativo*³, esto es, desde la

¹ El presente artículo tiene su origen en la comunicación presentada al IV Simposio de La Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura bajo el título «Discurso publicitario y esquemas sintácticos: una intervención en el aula». Las limitaciones físicas de dicha comunicación me han animado a desarrollar con mayor profundidad las ideas allí apuntadas, tomando como punto de partida el marco teórico que se establecía en dicha comunicación.

² Si bien la *gramática oracional* ha podido describir con precisión múltiples fenómenos lingüísticos, no puede rendir cuenta de otros muchos, entre ellos, los problemas que se plantean con las cuestiones didácticas del lenguaje, porque, como sostiene G. Rigau i Oliver, ni siquiera la más avanzada de las gramáticas oracionales, la lingüística generativa, constituye un modelo adecuado y suficiente para explicar aquellos mecanismos según los cuales el hombre habla una lengua; *vid. Gramática del discurso*, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Filologia Hispànica, 1981, p. 71.

³ Esta perspectiva, que es la que fundamenta la LOGSE, exige de las ciencias del lenguaje un ajuste pragmático y cognitivo; ajuste imposible desde la lingüística inmanente. Para esta cuestión ver, entre otros, los siguientes trabajos: C. Coll, 1988, «Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo», *Infancia y Aprendizaje*, 41, pp. 131-142; C. Coll e I. Solé, 1989, «Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica», *Cuadernos de Pedagogía*, 168, pp. 16-20; E. Martos y otros, 1988, *Métodos y diseños en investigación didáctica de la literatura*, MEC; J. Mayor Sánchez, 1988, «Presupuestos psicológicos de la didáctica de la lengua y la literatura». En AA. VV., *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Anaya; C. Coll, 1991, «Concepción constructivista y planteamiento curricular», *Cuadernos de Pedagogía*, 188, pp. 8-11; I. Gómez y T. Mauri, 1991, «La funcionalidad del aprendizaje en el aula y su evaluación», *Cuadernos de Pedagogía*, 188, pp. 28-32; C. Lomas y A. Osoro, 1993, «Enseñar lengua», *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, pp. 17-30; C. Lomas y A. Osoro, 1992, «Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua», *Signos*, 4, CEP de Gijón, pp. 22-29; P. Gil y N. Sánchez, 1992, «Conceptos sobre el desarrollo y el aprendizaje», *Signos*, 5/6, Gijón, pp. 24-35; C. Coll y J. Onrubia, 1995, «El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula», *Signos*, 14, Gijón, pp. 4-18.

posibilidad de que el sujeto construya y/o experimente (la eficacia de) los conocimientos lingüísticos. En este orden de cosas, no hay duda de que los enseñantes de la gramática oracional -instalados filológicamente en la formación inicial universitaria y obstinados, además, o por la inercia de lo que Saussure definiera como *ilegalidad lingüística del habla* o por la pretensión chomskyana de explicitar la *competencia del hablante ideal* a través de la unidad máxima (y básica) de la frase- han venido construyendo una infeliz historia didáctica (y también una no menos infeliz historia epistemológica)⁴.

En efecto, si se me permite trasladar al caso específico de la didáctica lo que el profesor E. Bernárdez⁵ señala para la lingüística en general, se deduce fácilmente que, con los análisis morfosintácticos -tradicionales, estructuralistas, generativos- practicados en las aulas, sucede que se estudia -se enseña- el lenguaje sin apenas referirse al lenguaje, puesto que las oraciones con las que se ejercitan los estudiantes son entelequias idealizadas abstraídas de la acción del discurso: «Por ejemplo, */el rey de Francia es calvo/* no es que carezca de interés lógico, sino que es una estupidez que nadie diría porque, como todos sabemos, en Francia no hay rey».

Acaso a los generativistas -y a los profesores de lengua- les parezca irrelevante tal estupidez dado que, de acuerdo a su pretensión de inmanencia sintáctica o incluso sintáctico-semántica, les interesa exclusivamente hacer explícitos los principios innatos de la aceptabilidad gramatical: así tanto */el rey actual de Francia es calvo/* como */las diferencias sociales han sido ya abolidas en los países del Tercer Mundo gracias a la justa intervención del Fondo Mundial para el Desarrollo/* resultan ser -desde la ilusión referencial del sistema- esquemas lingüísticos escrupulosa y científicamente gramaticales. Y, sin embargo, una hipótesis de *puesta en discurso* para cualquiera de estas dos frases, esto es, su ejecución en el uso textual al margen del efecto perlocutivo del humor, generaría, cuando menos, una inútil pérdida de tiempo, expulsando de inmediato al hablante real del hecho mismo del lenguaje y de la situación comunicativa.

Y esto es precisamente lo que ha sucedido con la enseñanza de la lengua, por la simple -aunque gravísima- razón de que en las clases de morfosintaxis, bajo la pretensión científica de la inmanencia formal y de la supuesta autonomía lingüística, hemos expulsado al sujeto de las aulas y de la gramática. El efecto de esta fundamentación epistemológica y de sus implicaciones pedagógicas

⁴ Si bien no es éste el lugar para debatir esta vertiente del problema, cuando además ya es muy abundante el número de referencias bibliográficas sobre las insuficiencias epistemológicas de la lingüística de la frase. Ver, por ejemplo, los trabajos ilustrativos de M. Pêcheux, 1978, *Hacia el análisis automático del discurso*, Madrid, Gredos, pp. 268 y ss.; de A. L. Herrero Blanco, 1986, *Signo/Texto*, Universidad de Alicante, pp. 11-70; de J. Caron, 1989, «El atolladero sintáctico», *Las regulaciones del discurso*, Madrid, Gredos, 1989, pp. 22-38; y, en general, todos los trabajos sobre lingüística textual.

⁵ Vid. *Teoría y epistemología del texto*, Madrid, Cátedra, 1995, p. 19.

gicas no ha podido ser más perjudicial tanto para la propia asignatura de Lengua como para los estudiantes: en lugar de haberse establecido una deseable relación pragmática de felicidad comunicativa o de necesidad de expresión, lo que se detecta en la práctica diaria del aula es una disyunción de temor (literalmente definida por no pocos alumnos bajo el predicado del odio hacia la asignatura). Así ha sido y no ha podido ser de otra forma, desde el momento en que el axioma de que el lenguaje es un sistema abstracto de signos oculta siempre la realidad más obvia, que el lenguaje -incluida la gramática- es una actividad humana, una actividad del hablante: enseñamos sintaxis como si el lenguaje pudiera existir fuera del texto, al margen del discurso⁶; como si la oración constituyera la instancia básica e indiscutible del proceso lingüístico. Los profesores de lengua han rehusado enterarse de la crisis interna que ha venido experimentando la lingüística de la frase y siguen expandiendo la doble falacia de que la *oración* es la unidad comunicativa⁷ y que, en consecuencia, procesar el lenguaje es, esencialmente, procesar su sintaxis. No se han tomado en cuenta, para los planteamientos didácticos, que los modelos gramaticales (estrictos) han dejado sin explicar, precisamente, aquellos fenómenos, aquellos comportamientos del lenguaje, relacionados directamente con los procesos cognitivos que intervienen en la enseñanza/aprendizaje; por ejemplo, como demuestra D. Maingeneau, los problemas del significado que superan la semántica lexicológica⁸: a) la gramática de oraciones, al ignorar la sucesión de las secuencias enunciativas mayores que la frase, se desentiende de la función de la intencionalidad del discurso, factor determinante en la codificación del mensaje y en su motivación pedagógica; b) al no tener en cuenta ni las presuposiciones pragmáticas ni las contextuales, la competencia comunicativa del sujeto que participa en la actividad (evidentemente comunicativa) del aula ni siquiera actúa sobre el objeto del aprendizaje; c) el análisis estrictamente oracional no permite explicar ni la génesis productora del enunciado que se analiza ni las elecciones (retóricas, estratégicas) del enunciador para modalizar

⁶ Vid., en este sentido, A. Tusón Valls, 1994, «Teorías sobre el uso lingüístico y enseñanza de la lengua», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 1, pp. 43-52. También el profesor R. Escavy Zamora, en un esclarecedor artículo titulado «Pragmática lingüística y enseñanza activa» (*Anales de Filología Hispánica*, Vol. 5, 1990, pp. 53-70), se ha referido a este desajuste, responsabilizando del fracaso y de la incoherencia docente a la inercia estructuralista y a la concepción teórica dominante.

⁷ Justamente cuando el análisis del discurso y la lingüística textual han demostrado ya con suficiente claridad que la unidad de comunicación es el texto, que, por otra parte, resulta ser una unidad lingüística plenamente operativa; vid. G. Rigau i Oliver, *op. cit.*, pp. 20-27.

⁸ Vid. D. Maingeneau, 1980, *Introducción a los métodos del análisis del discurso*, Buenos Aires, Hachette, p. 24. También R. Beaugrande, en una investigación de 1981 -reproducida en E. Bernárdez, 1987, *Lingüística del texto*, Madrid, Arco/Libros, pp. 35 y ss.- analiza alguno de los problemas fundamentales que subyacen en la insuficiencia científica de la lingüística oracional y de la gramática generativa, problemas -casi todos- que podrían trasladarse al ámbito de la didáctica para comprobar las insuficiencias pedagógicas a que me vengo refiriendo.

el texto (como, por ejemplo, modificar la conducta del receptor). Poco importa que se hayan utilizado los métodos de la gramática tradicional, del estructuralismo, o de la gramática generativa: siempre sucede lo que señala A. Narbona, que las opciones gramaticales dominantes «coinciden en subestimar la competencia comunicativa real de los estudiantes y de los hablantes»⁹. Ya se habrá advertido la paradoja: el profesor de lengua construye un discurso que, por su naturaleza, ha de pretender modificar el hacer de los alumnos, desde el estado inicial del no saber-lingüístico hasta el estado final del saber-lingüístico, y para ello se utiliza como instrumento un contenido didáctico -la gramática oracional- que se define *per se*, ignorando, entre otras cosas, de qué manera actúa el lenguaje para modificar la conducta que se pretende modificar.

En una comunicación presentada al *I Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*¹⁰, explicábamos por qué los contenidos de morfosintaxis transmitidos en las aulas -al menos, tal y como se vienen transmitiendo- ejemplifican de modo cabal lo que Ausubel denomina *aprendizaje extrínseco* o *aprendizaje repetitivo*, en la medida en que la lengua -su enseñanza- se les presenta a los alumnos como algo extrínseco, impuesto por la prescripción académica, como algo extraño a la identidad de la persona y, por ello, como un objeto del saber no susceptible de ser potencialmente significativo: el hablante se define y se defiende como hablante sin haber sentido la necesidad de estudiar gramática. Convendría, en consecuencia, plantear un giro de teoría y de método que invierta la situación negativa del acto didáctico, con la finalidad de eliminar el desajuste entre los paradigmas de las ciencias psicopedagógicas (preocupadas ya por la adquisición constructiva de los conocimientos) y los paradigmas de las ciencias lingüísticas (determinadas por la negativa estructuralista a tomar en consideración al sujeto histórico como hablante y como dueño de los signos)¹¹.

2. Para una implicación didáctica (y lingüística) del sujeto

Superar la expulsión del sujeto implica, también en lo que atañe a la gramática y a su enseñanza, devolverle al hablante aquello que le pertenece: los signos. Ni los lingüistas ni los profesores deben olvidar que el lenguaje tiene dueño y

⁹ Vid. «La enseñanza de la gramática en la Educación Secundaria Obligatoria», *Actas 1 y 2 del I y II Simposios de actualización científica y pedagógica*, Madrid, Asociación de Profesores de Español, 1993, p. 47.

¹⁰ «Análisis del discurso y didáctica de la lengua», *Actas del I Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Sevilla, Departamento de Didáctica de Filología Española, 1990, pp. 249 y ss.

¹¹ El ya mencionado R. Escavy aboga también por una adecuación de la teoría lingüística que esté en concordancia con la práctica de la lengua y la metodología activa de la enseñanza: ver el esquema de confluencias teóricas que propone en su artículo antes referido (p. 59).

que, por esta razón, están obligados a poner el énfasis lingüístico-didáctico en la actualización de los procesos que subyacen tanto en la actividad de los signos de la lengua como en la actividad del aprendizaje (intencionalidad, conocimiento del mundo, niveles contextual y cognitivo, enciclopedia cultural, capacidad semántica, motivación, etc.). Para ello, hay que definir el objeto del aprendizaje -los contenidos del lenguaje más los contenidos de la didáctica del lenguaje- como *discurso*, esto es, como actividad que genera una situación comunicativa, una práctica social definida por la producción de sentido y por una estrategia intencional bien determinada. La reflexión gramatical, al menos si va destinada al acto didáctico, debería caracterizarse por ser un componente más del hacer lingüístico y de su aprendizaje, dado que los alumnos, en el ámbito de su vida cotidiana, ya usan la lengua y, en el ámbito educativo, deben usarla con aquellas destrezas que aseguren la eficacia, el éxito comunicativo de los mensajes.

Por tanto, frente a la expulsión del sujeto (que impide la autoconstrucción cognitiva al negar la funcionalidad semántica de la experiencia del alumno), el ajuste didáctico requiere la re-inclusión del sujeto en el signo. Esta ubicación pragmática del sistema lingüístico originaría, de inmediato, dos consecuencias positivas para orientar el problema que venimos discutiendo: por una parte, las frases que se propongan como análisis gramatical dejarían de ser constructos artificiales *ex profeso* y entelequias aisladas, para recuperar la acción textual que les confiere el discurso; por otra parte, sería posible eludir las restricciones que el *status* lingüístico ha impuesto en la actividad cotidiana de las aulas: la descripción estática del sistema y los análisis -abstractos e inmotivados- de los contenidos gramaticales¹². De este modo, la acción del sujeto -el sujeto lingüístico y el sujeto didáctico- como instancia que se constituye en y por¹³ los actos de lenguaje, nos llevará al convencimiento de que la comunicación lingüística primero, y la comunicación lingüístico-didáctica después, no son otra cosa que un encuentro, una interacción entre dos parejas de actantes felizmente condenadas a entenderse: enunciadore y enunciatario -en el interior de la locución básica, L'- y profesore y alumno -en el interior de la locución didáctica, L''- han de fundar un espacio (necesariamente) cooperativo, en el que circulen fluidamente tanto el mensaje básico, M', como el mensaje didáctico, M''. En una y otra modalidad locutiva, en L' y en L'', debiera ocurrir el proceso que E. Bernárdez¹⁴ estudia para la comunicación lingüística en general y que me permito transferir a las reflexiones sobre la enseñanza de la sintaxis:

¹² A. Narbona alude a estas circunstancias: «Así, tanto la gramática de corte estructuralista (que se suele calificar de taxonómica), como el generativismo (de carácter hipotético-deductivo) concentran su atención en un objeto ideal y abstracto -llámese *lengua* o *competencia*-, notablemente distanciado del uso real que del mismo hacen los hablantes», *op. cit.*, p. 49.

¹³ Vid. E. Benveniste, 1986, «De la subjetividad en el lenguaje», *Problemas y métodos de lingüística general I*, México, Siglo XXI, p. 180.

¹⁴ E. Bernárdez, 1995, *op. cit.*, pp. 133-134.

en primer lugar, tanto el productor de L' como el de L'' (P', P'') se proponen transmitir a un mismo receptor (R, en nuestro caso, el alumno) un mensaje doble (M', M'') dentro de un doble contexto (C' y C''), para lo que se emiten y se producen, de manera superpuesta, dos tipos de textos (T', el enunciado objeto del análisis y T'', el enunciado que originan las interrelaciones profesor-alumno); en segundo lugar, el receptor (R), además de percibir T' y T'', tratará de acceder al doble mensaje (M' y M'').

de donde se desprende que el acto didáctico no está exento de una cierta complejidad desde el punto de vista de la eficacia del proceso, dado que, si se suponen las condiciones de sinceridad, no hay duda de que tanto P' como P'' procurarán las estrategias a su alcance para conseguir que R acceda a M' y M'' a partir de la coherencia textual de T' y de T''. Digamos que aquí radican las condiciones indispensables para que R, el alumno, ponga de su parte el interés necesario y mínimo de cara a interpretar con éxito tanto M' como M''.

De ahí que, para construir ese espacio de comunicación cooperativa y, por tanto, para la enseñanza de la sintaxis según la perspectiva que requiere el aprendizaje significativo, resulte estéril erigir la sintaxis, como viene siendo habitual, en el centro de los estudios lingüísticos y en el núcleo organizador de los programas docentes. Los esquemas sintácticos, aislados del uso textual, son objetos ideales y abstractos¹⁵, aislados en sus estructuras gramaticales, que únicamente incitan a la consideración formalista de los microniveles de la lengua. La didáctica, en cambio, desde la orientación cognitiva y funcional que precisa su desarrollo, ha de integrar, en el contexto del uso real del lenguaje, los datos morfosintácticos de los componentes microestructurales. Y los ha de integrar, cuando menos, en los siguientes macroniveles: a) en el marco global de la superestructura¹⁶ (esquema prototípico de un tipo de texto) que gobierna la adecuación y la intencionalidad del discurso; b) en las instancias de la enunciación que explican las condiciones de producción de los enunciados; c) en el nivel de la macroestructura (organización semántica) que confiere cohesión y coherencia a la progresión temática del mensaje.

Sin duda, de esta manera, *lel rey de Francia es calvol* dejaría de ser una estupidez -o una abstracción- para ser un texto y, por ello, adquiriría la posibilidad de análisis sintáctico motivado didácticamente: a) en el interior de una superestructura determinada (por ejemplo, publicitaria, narrativa o política),

¹⁵ «Consideremos una oración aislada. Podemos decir que es un texto en potencia, en el sentido de que su significado puede realizarse en un contexto concreto de uso. Esto es, una oración tiene lo que podemos llamar *significado abstracto*, pero sólo cuando pasa a integrarse en un contexto específico ese significado abstracto se hace concreto, por ejemplo mediante la identificación precisa de los referentes, la deixis, etc.», *ib.*, p. 89.

¹⁶ Uso los conceptos de *superestructura* y de *macroestructura* en el sentido en que aparecen definidos en T. A. van Dijk, 1983, *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, pp. 54 y ss., y pp. 141 y ss.

vendría a ser un original eslogan para una loción capilar, el título de un relato de historia-ficción, o una parodia barroca pronunciada por un adversario político del presidente de la República Francesa; b) en el interior de una situación enunciativa realmente pronunciada (por ejemplo, un diálogo del teatro del absurdo), la estupidez original y descontextualizada de la frase se tornaría en la motivación explicativa del sinsentido conversacional de los personajes; c) en cualquiera de los supuestos a) y b), se cumpliría la hipótesis que formula T. A. van Dijk: sólo las oraciones que instauren una macroestructura son textos, permitiendo así que el receptor pueda aplicar las macrorreglas interpretativas de omitir, seleccionar, generalizar, integrar, etc. En definitiva, lo que propugna el enfoque didáctico que estamos considerando es la necesidad de tomar en cuenta, para la enseñanza/aprendizaje de la sintaxis, la estructura profunda del texto¹⁷, ya que, de esta manera, discurrirían en sentido paralelo el proceso comunicativo del acto didáctico y el proceso comunicativo de la comprensión textual:

Dado que los hablantes procesan óptimamente y evocan mejor las macroestructuras que las estructuras textuales superficiales y las estructuras semánticas locales (significados de palabras y oraciones), las primeras tienen también, desde luego, una importante función comunicativa y de interacción. [...] Es [...] el asunto macroestructural de un discurso lo que suministra la información más importante que será relevante para las reacciones y la interacción ulterior [...] En otros términos: las macroestructuras tienen no sólo un papel semántico o cognitivo, sino también uno comunicativo, de interacción y, por tanto, social¹⁸.

Desde luego, activar en el aula las operaciones didácticas derivadas de lo dicho requiere que los profesores abandonemos dos inercias académicas: la inercia de adoptar la frase como la unidad básica y máxima de la acción docente, ya que ni hablamos por oraciones ni la oración es la estructura determinante del hablar¹⁹; y la inercia de considerar las categorías sintácticas como entelequias formales aisladas de la producción del discurso.

3. Textos publicitarios, esquemas sintácticos y modelos didácticos

Fijados los presupuestos anteriores que inducen a crear correspondencias

¹⁷ Tal y como se describe en E. Bernárdez, 1986, *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Arco/Libros, pp. 71-72.

¹⁸ T. A. van Dijk, *op. cit.*, pp. 77-78.

¹⁹ Para comprobar las insuficiencias semánticas de la gramática de la frase, *Vid.*: M. V. Escandell Vidal, 1993, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Anthropos, pp. 15-30; E. Bernárdez, 1994, «Nuevas perspectivas de la lingüística y la gramática para la enseñanza de la lengua», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 2, pp. 6-14.

entre L' y L'' (la locución inicial y la locución didáctica), presentaré sucintamente un tipo de discurso, el publicitario, que, a causa de sus peculiares condiciones de producción y de recepción, se presta con relativa facilidad, desde las exigencias del aprendizaje significativo, como modelo para la enseñanza de la sintaxis²⁰, aunque únicamente sea porque los esquemas oracionales utilizados huyen de toda formalización abstracta para funcionar pragmáticamente como estrategias de persuasión y/o de seducción. O lo que es lo mismo, los esquemas oracionales están ahí, precisamente para que los destinatarios los procesen como textos, es decir, para que perciban con la mayor nitidez posible que el lenguaje es acción o, si se prefiere, que el lenguaje incita a la acción, en el sentido de que el hablante lo que pretende es modificar el estado inicial del oyente para inducirlo a un estado final de conjunción con la marca del producto exhibido en el anuncio. En virtud de lo anterior, no es de extrañar que la naturaleza misma de la sintaxis de la publicidad, al estar marcada por la intencionalidad y por la búsqueda de la eficacia del discurso (hacer cosas con palabras, crear deseos, provocar acciones, modificar el comportamiento, en fin, hacer dinero con palabras), genere unos efectos pragmáticos -ilocutivos y perlocutivos- que, por necesidad, implican a los actantes de la enunciación -anunciante y consumidor o sus respectivas imágenes- en el interior de los enunciados. No cabe aquí, pues, ni la expulsión del hablante ni la concepción idealizada de la lengua como sistema de signos autónomos, puesto que son de tal intensidad las marcas pragmáticas que no resulta difícil establecer los paralelismos entre los esquemas sintácticos objeto del aprendizaje y los esquemas didácticos que se han de aplicar, esto es, entre el sujeto lingüístico y el sujeto didáctico. Por el contrario, la aplicación de la lingüística oracional, tal y como se ha venido haciendo hasta ahora, dejaría sin resolver las cuestiones más decisivas, aquellas que atañen directamente a los mecanismos cognitivos que intervienen en la interpretación de los mensajes.

Como ya he señalado en otro lugar²¹, la recepción aquiescente -útil e interesada- que sustenta la construcción de los textos publicitarios, en la medida

²⁰ Otras propuestas para la enseñanza de la sintaxis: A. Narbona, 1989, *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*, Barcelona, Ariel, pp. 149-203; J. Tusón, 1980, *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*, Barcelona, Teide; F. Zayas, 1994, «La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 1, pp. 65-72; F. Zayas, 1993, «Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual». En C. Lomas y A. Osoro (comps.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, pp. 199-222; F. Zayas y C. Rodríguez, 1992, «Composición escrita y contenidos gramaticales», *Aula de Innovación Educativa*, 2, pp. 13-16; AA. VV., 1994, *Gramática y enseñanza de la lengua*. Monografía en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 2; P. Morote, 1994, «El discurso político base de una didáctica gramatical», *Actas del IV Congreso de la SEDLL*, Murcia.

²¹ *Retórica y sintaxis de la publicidad (Itinerarios de la persuasión)*, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 1991, pp. 18 y ss.

en que exige una lectura de adhesión completa, impone un tipo específico de discurso que sólo puede ser analizado -también en el nivel sintáctico- desde la competencia comunicativa del receptor: los publicistas saben mejor que nadie, desde luego mejor que los lingüistas y mejor que los profesores de lengua, que los textos postulan a sus destinatarios, que el enunciado, desde su interior, prevé a su lector (al implícito y al empírico). La tesis de U. Eco, según la cual el lector reside en el interior de la fábula²², se ejecuta de manera ejemplar en las historias de ficción, en las ilusiones referenciales que narra la publicidad. De ahí que su lenguaje constituya un modelo de comunicación, un itinerario de planificación, a través del cual tanto la disposición textual como la articulación de las estrategias persuasoras sirvan de modelo para diseñar las estrategias didácticas; adecuadas, desde luego, para motivar el estudio de la sintaxis.

En este orden de cosas, nuestra hipótesis de trabajo -ahora para construir un modelo de enseñanza- consiste en suponer que el enunciador publicitario selecciona determinadas posibilidades sintácticas entre aquellas que ofrece el sistema -y que relega, simultáneamente, otras opciones-, con el fin de adecuar la enunciación y los enunciados a la superestructura que gobierna el mensaje: la intencionalidad del hacer persuasivo y su pertinente manipulación sobre el hacer interpretativo. Es así como, a través de las posiciones enunciativas, se erige un lector modelo adherido al mensaje, la imagen actancial de un consumidor que coopere con el anunciante: los esquemas sintácticos, lo mismo que las estrategias de otros niveles discursivos, están determinados por la imagen sintáctica que el enunciador se forja de su enunciatario, tal y como podremos comprobar en los anuncios que examinaremos más adelante. Y ello, parece lógico, para procurar una cierta adhesión sintáctica, tan decisiva como la adhesiones semántica y/o actancial que hacen compartir el universo de valores simbólicos transmitidos en el mensaje. Desde una mirada didáctica, al igual que sucede desde la perspectiva intencional de la producción del texto, conviene interpretar las estructuras formales de la sintaxis como procesos de discursivización²³ (un hacer-ser-estar el discurso, por ejemplo, un hacer escuchar el discurso) que actualizan el Marco de Integración Global de la enunciación y de sus efectos de sentido. De modo que -lo vamos a ver inmediatamente- los conectores que integran, por ejemplo, la coherencia de las cláusulas condicionales publicitarias, además de expresar las relaciones sintagmáticas, aluden fuertemente a las relaciones pragmáticas que se establecen entre los signos y sus usuarios, es decir, intervienen para que el lenguaje se comporte como actividad humana.

²² Me refiero, lógicamente, a *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen, 1987.

²³ Uso aquí el término en el sentido greimasiano del mismo, como un programa de *performance* que busca un programa de hacer-hacer; Vid. A. J. Greimas y J. Courtés, 1982 y 1983, *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, I y II, Madrid, Gredos, pp. 125-126 y 79-80 respectivamente.

4. Interacción (narrativa) de las cláusulas condicionales

4.1. Desde la gramática al discurso: la sintaxis mínima

Selecciono ahora, a modo de aplicación práctica, el caso de las oraciones condicionales en el discurso publicitario debido a que, en mi opinión, configuran una serie bien expresiva de los planteamientos anteriormente expuestos. Por otra parte, así podremos acercarnos a un posible modelo de intervención en el aula, susceptible de sugerir propuestas de programación para la enseñanza de la lengua.

Desde el punto de vista de la intervención didáctica, habrá que tomar como punto de partida el Marco de Integración Global que la publicidad le impone a su propia sintaxis: la superestructura ficcional y persuasiva. La representación de este esquema superior prototípico tiene su reflejo en las historias de seducción que nos cuenta el destinador, en el sentido de que lo que se le propone siempre al destinatario es un recorrido narrativo, un desplazamiento desde la situación inicial de carencia (disyunción con el objeto del deseo y con su plusvalía semiótica) hasta la situación final de satisfacción de la carencia (conjunción con el objeto del deseo y con su plusvalía semiótica). Puesto que es a través de este itinerario como se ejecuta la acción prescrita por la publicidad y por sus efectos pragmáticos²⁴, consideraré el esquema de la narratividad (la transformación de estados de los actantes) como superestructura que gobierna el discurso en el que se insertan las cláusulas condicionales.

En segundo lugar, habrá que considerar la coherencia específica que define, frente a otro tipo de textos, la macroestructura temática de las proposiciones publicitarias. En efecto, para el caso que nos ocupa, la intervención didáctica tendrá como cometido hacer explícito de qué manera y para qué finalidad los publicistas acumulan discontinuamente los significados y los conceptos del *marketing*, los efectos ficcionales ilusorios y connotativos, las sensaciones impresionistas y su proyección afectiva y/o subliminal, ya que todos estos factores pragmáticos -y otros que podrían señalarse- determinan un tipo de estructuras regidas -y no de forma casual- por la disolución de la sintaxis o, cuando menos, por la «disolución de la sintaxis lógica», tal y como he explicado en otro trabajo al procesar la evaluación estadística de un *corpus* de 728 anuncios²⁵.

Ciertamente no podía esperarse otro comportamiento sintáctico, puesto que, si las macrorreglas²⁶ de la producción y comprensión del discurso, por una

²⁴ El lector habrá advertido que la formulación de la narratividad que acabo de establecer no es más que una esquematización sumaria de un proceso mucho más complejo, tal y como he explicado en «Estructuras semionarrativas en el lenguaje de los anuncios», *Verba. Anuario galego de Filoloxía*, Vol. 18, 1991, Universidade de Santiago de Compostela, pp. 545-567.

²⁵ *Retórica y sintaxis de la publicidad...*, *op. cit.*, pp. 242 y ss.

²⁶ En el sentido que le aplica al concepto T. A. van Dijk, *op. cit.*, pp. 57 y ss. y 199 y ss.

parte, eligen la afectividad como estrategia de seducción y, por otra, rehúyen la racionalidad y los esquemas intelectuales argumentativos, la textualización obliga al enunciador publicitario a renunciar a la sintaxis compleja y a las marcas de los conectores subordinantes. O, si se prefiere, los textos han de optar por una sintaxis mínima, como era de esperar de acuerdo con los efectos de sentido y con el tipo de cooperación interpretativa que se le solicita al lector o al espectador de anuncios: la estimulación de los deseos -en gran medida fabricados por la semiosis del reclamo comercial- y la necesidad de satisfacerlos -por lo menos, en la ilusión del espacio lingüístico y/o icónico del discurso. Sólo así el enunciador puede construir una recepción sentimental y emotiva de los mensajes, alejada de la reflexión crítica y, desde luego, sin la posibilidad de que el receptor se declare disidente del proceso semántico trazado por las diversas instancias enunciativas.

4.2. La sintaxis induce (necesariamente) a la acción

Y sin embargo, dentro del uso reduccionista de las relaciones sintagmáticas complejas, cuando así lo requiere la estrategia comunicativa, el destinador del mensaje recurre a los esquemas oracionales compuestos, precisamente, porque necesita construir, como se verá a continuación, una imagen sintáctica de su destinatario acorde con la peculiar dialéctica persuasiva con que se planifica el mensaje. Ésta es la circunstancia de las *cláusulas condicionales*, cuyas estructuras sintácticas las interpreto como un proceso de textualización pragmática; un proceso erigido por el destinador del mensaje para que funcionen las modalidades narrativas que inducen a la acción y al consiguiente desplazamiento de los actantes: la modalidad volitiva del deseo (querer comprar, querer hacer) y la modalidad deóntica de la obligación (deber comprar, deber hacer). O lo que es lo mismo, los esquemas sintácticos, lejos ya de su pretendida autonomía gramatical y de su funcionamiento formal y abstracto, construyen el deseo como una prescripción. De manera que, en la realidad publicitaria de la puesta en discurso del lenguaje, ocurre aquello que decíamos más arriba: que la gramática estrictamente oracional se ve desbordada por el texto, por la complejidad de un texto que el hablante (autodirigido) produce y que el oyente (heterodirigido) interpreta²⁷ (figura 1):

²⁷ Precisamente el análisis que voy a proponer, por una parte, deja en evidencia las limitaciones de la lingüística oracional y, por otra parte, viene a demostrar la tesis de E. Bernárdez sobre la complejidad del texto: «Las estructuras sintácticas como objetos abstractos, independientes de su uso en contextos determinados, pueden considerarse en estado de equilibrio, dotadas de estabilidad estructural. En el momento en que tenemos en cuenta la interacción con el contexto, que se da en toda situación de uso de lenguaje, ese equilibrio o estabilidad propia de las estructuras sintácticas desaparece» (*Vid. Teoría y epistemología del texto*, pp. 68-69).

| | |
|----------------------------------|---------------------|
| CONDICIONANTE <-----> | CONDICIONADA |
| (prótasis) | (apódosis) |
| a) «Si deseas, | compra» |
| b) «Si aceptas el reto, | elige Citizen» |
| | elige |
| c) [= a) + b]): | ven |
| «Si aceptas el reto del deseo... | descubre... compra» |
| (que lo debes aceptar) | atrévete |
| | disfruta |

No cabe la menor duda de que esta distribución sintáctica, dada su inserción en los relatos de seducción/persuasión que nos cuenta la publicidad, desempeña la función narrativa de instaurar un sujeto deseante -esto es, la función de situar al destinatario en el universo específico del discurso publicitario²⁸-, puesto que sin la modalidad virtualizante del deseo (querer-hacer) no se cumplirían las exigencias -condiciones- mínimas para que se inicie la acción del relato²⁹: el itinerario del esquema narrativo.

Es aquí donde reside la fuerza ilocucionaria -la búsqueda estratégica- de las oraciones condicionales: sus esquemas sintácticos, al fundar la ilusión deseante, movilizan la actividad del discurso con la finalidad de que el actante-consumidor se desplace, de manera obligatoria, en busca del espacio edénico y utópico prometido por el destinatario en el programa enunciativo del anuncio:

- (i) *Si desea conocer el mejor coche de la tierra, pida un vuelo de prueba*
- (ii) *Si le gusta el Caribe, bébaselo*

En efecto, las oraciones complejas condicionales existen en los textos publicitarios porque, aceptado su peculiar pacto narrativo, conducen a la acción (final de la compra) y contribuyen, por tanto, a configurar un discurso de acción que obliga a leer los textos producidos -y a analizarlos gramaticalmente- bajo un estatuto esencialmente pragmático, bajo la superestructura de su narratividad, puesto que el programa ilocucionario de las promesas propone una sucesión o transformación de estados³⁰ que han de experimentar los actantes, siempre que

²⁸ *Vid. ib.*, p. 183.

²⁹ R. Barthes sostiene que todo relato se genera en la ilusión del deseo, *Vid. SZ*, Madrid, Siglo XXI, 1980, p. 73.

³⁰ Éste es uno de los requisitos centrales que T. A. van Dijk le exige al texto para que pueda hablarse de *teoría de la acción*; *vid. La ciencia del texto, op. cit.*, p. 83. *Vid.* también A. Vilarnovo y F. J. Sánchez, 1992, *Discurso, tipos de texto y comunicación*, Pamplona, EUNSA, pp. 63 y ss.

éstos aspiren -y ciertamente aspiran en calidad de consumidores del producto y del discurso- a lograr la euforia final del relato. En la publicidad, mejor que en otros tipos de discursos, se cumple de modo práctico la teoría de T. A. van Dijk que sostiene que los conectores gramaticales no se comportan únicamente como categorías sintácticas (semántico-circunstanciales), sino que funcionan, sobre todo, como poderosas marcas pragmáticas de interacción enunciativa³¹:

- (iii) *Si quieres dar la nota, ven a la marcha de GINEBRA MILTON*
- (iv) *Si quiere conocer mundo, conozca antes las ventajas de Iberia*
- (v) *Si su empresa quiere volar alto sin que despeguen sus problemas, vuele con M5 de Olivetti*

Fundar el deseo a través de los esquemas condicionales -existen otras estrategias con la misma función- representa la secuencia básica de la prueba calificante, mediante la cual el destinatario es investido como sujeto competente, como sujeto operador de cara a ejecutar la dimensión pragmática del anuncio. Lo que, en el sistema de la publicidad, significa que el querer-hacer no es otra cosa que el deseo de comprar. Se crea así un estado modal ilusorio que moviliza la actividad programada en la enunciación; se verifica en la sintaxis gramatical -tal y como sucede en (i), (ii), (iii), (iv) y (v)- la hipótesis de A. Moles³² según la cual el individuo permanece adherido al objeto por la existencia del deseo.

4.3. La dialéctica obligatoria del discurso sintáctico

Una vez examinada la distribución sintáctica de las cláusulas condicionales y, sobre todo, una vez descritos sus efectos de sentido más allá de la idealización formal metalingüística, conviene determinar las diferencias -derivadas de la narratividad y del nivel persuasivo macrotextual- entre la publicidad y las situaciones discursivas ajenas a la publicidad. De esta forma, la orientación pragmática del acto didáctico, al poner al descubierto los diálogos intertextuales que entablan unos y otros discursos, por una parte, les brindará a los estudiantes la oportunidad de establecer relaciones cognitivas de tipo significativo y, por otra parte, el aprendizaje metalingüístico del saber sintáctico ocurrirá, de manera motivada, en sentido paralelo al hacer interpretativo que actúa sobre el texto sometido al análisis y a la reflexión gramatical.

Frente a lo que ocurre con la sintaxis de los discursos cotidianos, en los esquemas sintácticos de la publicidad, apenas fundado el deseo, el querer-hacer (comprar) se presenta como un deber-hacer (comprar), originándose un

³¹ *Op. cit.*, p. 45.

³² A. Moles, 1971, «Objeto y comunicación». En AA. VV. *Los objetos*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, p. 18.

mecanismo semionarrativo de estructura circular que los creativos publicistas manejan a la perfección: construyen mensajes para transformar los deseos en necesidades y, desde aquí, se generan publicitariamente nuevas necesidades a partir de nuevos deseos. De la modalidad volitiva se pasa, sin apenas transición, a la modalidad deóntica, cuando lo esperable en una situación comunicativa democrática y abierta sería la doble posibilidad de que el sujeto dispusiera de la libertad de asumir o de no asumir la obligatoriedad del mensaje y la obligatoriedad de sus consecuencias: en el primer caso, cuando se decide personalmente asumir el deber-hacer, el sujeto se instaura como tal por sí mismo; en cambio, en el segundo caso, cuando el deber-hacer es impuesto (por la autoridad física de la violencia o por la autoridad, asimismo violenta, de la enunciación), la actividad resultante deviene mecánica y superficial³³.

El examen de las dos estructuras semánticas profundas que recubre el enunciado *Yo debo ir a la guerra* ilustra, con bastante claridad, la cuestión que estoy planteando: a) yo me obligo a ir a la guerra (porque quiero) y b) me obligan a ir a la guerra (aunque no quiero). En la opción a) se trata de un deber reflexivo ($S_3 = S_1$), donde el actor /yo/ reúne sincréticamente la función de dos actantes. En la opción b) se trata de una obligación impuesta, transitiva ($S_3 \neq S_1$). Por lo tanto, en a) el enunciado remite al querer-hacer del sujeto (S_1), mientras que en b) el enunciado remite al querer del destinatario (S_3).

En el sistema de la comunicación publicitaria funcionan los supuestos de la segunda de las situaciones, puesto que el consumidor es situado ante un querer-hacer ajeno y exterior, en el sentido de que esta modalidad volitiva ha sido construida -escenificada- en el escenario de un discurso igualmente ajeno al destinatario que interpreta el mensaje. Con la particularidad ya anotada de que las instancias enunciativas no dejan otra opción que el deber-hacer: prescribir la obligación a través de las construcciones condicionales reales categóricas y de las formas imperativas, según se observa en el siguiente manifiesto:

I. pág. 10 del suplemento dominical de *El País* (24-VI-1984):

SI SU GINEBRA
LE SABE DE MÁS O LE SABE
DE MENOS...

II. pág 12 del referido suplemento:

...PRUEBE
LA GINEBRA BURNETT'S
NI MÁS NI MENOS

³³ Para desarrollar la fundamentación semiótica de esta doble opción, el lector puede consultar las aclaradoras referencias de los profesores D. Blanco y R. Bueno en *Metodología del análisis semiótico*, Universidad de Lima, 1983, pp. 98 y ss.

Al dedicar una página a la proposición condicionante y otra a la proposición condicionada, se realza visualmente la importancia de estas estructuras sintácticas en el discurso publicitario, a la vez que, de este modo, se crea la expectativa del enigma enunciativo generado por la disposición de la doble página del anuncio. Obsérvese además de qué manera el hablante-enunciador, de acuerdo a sus necesidades comunicativas de persuadir, se introduce en las fórmulas gramaticales para atrapar en ellas al oyente-enunciatario: no hay posibilidad de huir del mensaje, ni siquiera de disentir, puesto que, aceptado el pacto enunciativo propuesto en I., el destinatario se ve impelido a ejecutar la acción que se prescribe en II. En efecto, no hay opción posible -satisfacer o no satisfacer el deseo-, por la sencilla razón de que cualquier ginebra que se haya consumido antes de la lectura e interpretación del anuncio o sabe de más o sabe de menos.

Se produce, pues, aquí algo distinto a lo que ocurre en los discursos ajenos a la publicidad. Mientras en la comunicación cotidiana ordinaria el valor referencial de la prótasis puede actualizarse o no (por utilizar el ejemplo de Alcina y Blecua³⁴, *si llueve nos mojaremos*), las operaciones presupuestas en el valor referencial de los anuncios se cumplen siempre de modo ineludible: por exagerar, aunque no tanto, en la publicidad *siempre llueve* y, en consecuencia, *siempre nos mojamos*. Lo cual explica que la acción expresada en la apódosis -la acción de comprar- se ha de realizar necesariamente, desapareciendo, por consiguiente, el aspecto de hipótesis o conjetura que para estas oraciones señalan los citados Alcina y Blecua de conformidad con la actitud del hablante.

Llegados a este punto, al lingüista preocupado por la didáctica le debe interesar no tanto el efecto pragmático empírico (de la compra) como su efecto pragmático textual (el hacer interpretativo). Es decir, interesa determinar de qué manera la modalización subjetiva que el enunciador le imprime al texto obliga al enunciatario a un peculiar modo de percibir el discurso. Los consumidores son situados ante una recepción modalizada del mensaje, en la que los esquemas formales de la sintaxis imponen unas condiciones reales categóricas (*si el sol calienta el tubo del termómetro, el mercurio sube*), aunque con el factor añadido de que la pseudo-hipótesis escenificada transforma su fuerza ilocucionaria en certeza: desaparece la categoría modal de la contingencia y se actualiza la instancia de la necesidad (no puedo no-ser, debo ser).

¿Qué destinatario, cuando menos en el espacio de la ilusión referencial, estará dispuesto a rechazar la /euforia/ y el /placer/ del deseo? ¿Cómo no aceptar el programa enunciativo que genera el deseo? ¿Y, en este contexto de afectividad positiva, cómo declinar la invitación a la fiesta a la que nos invita, para siempre, el discurso, por más que la realidad esté condicionada o sentida

³⁴ J. Alcina Franch, y J. M. Blecua, 1980, *Gramática española*, Barcelona, Ariel, pp. 1131-1132.

como necesidad de obligada satisfacción? Enunciados del tipo /Y/, *Si quiere reducir sus impuestos, suscriba Deuda Pública. Reduzca sus impuestos*, muy frecuentes en todos los segmentos comerciales del *corpus* publicitario, avalan la actuación de los efectos pragmáticos que el discurso produce. Como he explicado ya en otra ocasión³⁵, para la voz narradora que domina el relato, puesto que todos los destinatarios desean (el placer, la euforia), todos los destinatarios compran; y, dado que se trata de una ecuación de igualdad entre la competencia volitiva y la *performance* básica, las dos proposiciones que integran la unidad compleja de la cláusula condicional resultan intercambiables, la apódosis puede ocupar el lugar de la prótasis: *Si compras, deseas*, esto es, *Si suscribes Deuda Pública, reduces tus impuestos* (Si A, A, cuando lo normal es Si A, B). De donde cabe deducir que el factor clave no es la distribución (superficial) de la sintaxis, sino la prioridad semántico-narrativa de las marcas modales de prescripción, de necesidad y de certeza; marcas que actúan porque el sujeto, como dueño de los signos, ha modalizado subjetivamente el texto, es decir, ha convertido las categorías gramaticales en discurso. Así, la gramática, en su sentido más convencional, pierde la pretendida inmanencia estructuralista y se diluye pragmáticamente tanto en la superestructura narrativa de los enunciados como en la organización temática de la macroestructura que le imprime coherencia interna al acto enunciativo.

Lo que acabo de decir puede representarse mediante los operadores que usa J. Lyons³⁶: *nec (Y) ~ pos ~ (Y)*, que debe leerse, desde el mundo posible creado, como que la necesidad de verdad de (Y) hace imposible la negación de (Y). Si consideramos que la estructura condicional sintáctica de (Y) se compone de dos proposiciones, (p) y (q), entonces resulta *nec (p) pos (q)*, que debe leerse *Si deseas -y es seguro que deseas-, no puedes no comprar*. Incluso, en el peor de los casos para los propósitos del anunciante, cuando la voz narradora del saber publicitario percibe la imposibilidad de mantener una formación del discurso tan excesivamente férrea como la que implican las fórmulas anteriores, se adopta la solución de construir una doble estructura condicional para disipar los resquicios de duda que, acaso, pudieran destruir la eficacia del mensaje:

(vi) *Si necesitas un móvil para comunicarte en el próximo puente, ven a telefónica. Si no lo necesitas, hazte un regalo*

Ningún consumidor, ni siquiera aquel que jamás haya pensado en adquirir un teléfono móvil, se ve libre de ejecutar el acto de habla que crean las formas del imperativo (ven, hazte): tanto la opción primera *si A...*, como la opción segunda *si no A...*, por más que guarden entre ambas una relación lógico-modal de contradicción, conducen a un mismo desenlace narrativo. En efecto,

³⁵ *Retórica y sintaxis de...*, op. cit., pp. 248.

³⁶ *Semántica*, Barcelona, Teide, 1980, pp. 159 y ss.

a pesar de que las secuencias léxico-sintácticas vertidas en las estructuras de superficie se presenten bajo apariencias diferentes, el mandato reflexivo de *hazte un regalo*, tanto desde la pragmática lingüística como desde la pragmática comercial, resulta intercambiable con el desplazamiento intransitivo de *ven a telefónica*. Y ello aunque, como acabo de decir, las premisas condicionantes *-si A (necesidad = deber-ser) / si no A (contingencia = no deber-ser)-* ocupen en el cuadrado semiótico³⁷ posiciones de significados incompatibles $-S \leftrightarrow$ no S- para estar (co)presentes en un mismo contexto lingüístico.

Conviene advertir que, además de los efectos pragmasemánticos descritos, la fórmula canónicamente sintáctica de las oraciones condicionales, al revestir en el lenguaje no publicitario la representación de la conjetura, esto es, de la posibilidad de elegir, también les transmite a los consumidores la sensación de posibilidad de hacer o de no hacer (*si usted desea / si usted no desea*), cuando en realidad lo que impera en los mensajes son aseveraciones tan categóricas como *Sin el perfume X no existe posibilidad de seducción, El placer exclusivo reside en el 16 válvulas XYX, Únicamente el FAX MELATEL transmite imagen, tu imagen*, o, más generalmente, *Si usted no compra X, usted no vale, no posee los signos de valor*. Tal vez aquí, en la pervivencia de esta vertiente sana del paradigma que constituyen los conectores condicionales usados fuera de la publicidad, radique una de las simulaciones que con mayor sutileza escenifican los enunciados de las marcas comerciales, puesto que, bajo la apariencia discursiva de la oferta múltiple del mercado y de la opción libre del consumidor, el acto enunciativo traza una sola dirección obligatoria: la aceptación incondicional de unos efectos de significación que, construidos previamente por el destinador del mensaje, conducen a una única interpretación posible.

4.4. La didáctica ha de explicar de qué modo la sintaxis dice lo no dicho

Si, conforme requiere el análisis pragmático, consideramos la situación contextual y las condiciones de producción del discurso, -la competencia del mercado, la saturación del consumo, las guerras comerciales entre productos-, cabe inferir que el receptor no sólo ha de aceptar los predicados laudatorios de la marca X, expresados de modo explícito, sino que también debe asumir los efectos de sentido negativos de la marca Z, latentes o aparentemente silenciados³⁸. Esto es, ha de interpretar como creíbles -fiables- las promesas de X y

³⁷ Para ver cómo se comportan semánticamente las operaciones a que da lugar el cuadrado semiótico ver, entre otros trabajos, A. J. Greimas, y J. Courtés, 1982, *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos, pp. 96-99 y 101-102; D. Blanco y R. Bueno, 1983, *op. cit.*, pp. 45-55.

³⁸ Una descripción detallada de cómo funciona el Programa narrativo de la marca anunciada frente al anti-Programa Narrativo de la marca que entra en competencia con la anterior puede verse en L. Sánchez Corral, 1991, art. cit.

como falaces -dignas de desconfianza- las promesas de Z, dado que, en el proceso enunciativo, funcionan todas las relaciones pragmasemánticas de la estructura elemental de la significación, según se proyecta, de manera esquemática, en el siguiente cuadrado semiótico referido a las modalidades deónticas que venimos comentando (figura 2)

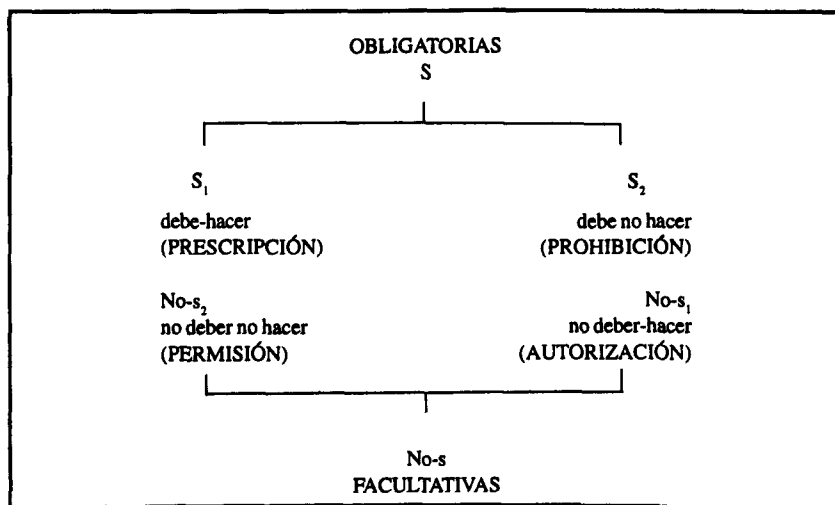


Figura 2

La posición /s₁/, que se reconoce como prescripción, es la que funciona explícitamente en el desarrollo sintagmático de las secuencias narrativas condicionales, mientras que las otras tres posiciones -/s₂/, /no-s₂/ y /no-s₁/- funcionan en la memoria paradigmática que implican las relaciones establecidas en la estructura elemental de la significación (contrariedad, contradicción, complementariedad). En cualquier caso, el recorrido dominante de la sintaxis condicional publicitaria presenta siempre relaciones necesarias entre la prótasis y la apódosis, eliminando, al mismo tiempo, las relaciones contingentes o las relaciones irreales de imposibilidad. Así se deduce de los ejemplos que hemos manejado. De ahí que resulte especialmente significativo que el único esquema que he podido registrar de condición irrealizable o imposible aparezca como enunciado negativo:

(vii) *Un coche que si no existiese, quizá usted hubiera podido pasar sin él. Pero ahora que sabe que existe...¿podrá hacerlo?*

Como no podía ser menos, los sentidos callados (o mejor, aludidos) operan

también en los textos de los anuncios, justamente porque, frente a la restricción jurídica de una publicidad comparativa explícita con nombre y apellidos de los productos que compiten por un mismo sector de mercado, funcionan las alusiones o presuposiciones intertextuales. De este modo, el paradigma que vemos en el esquema de la página 14, (/deber-descubrir-atreverse-disfrutar-elegir-comprar/ la marca del producto promocionado en el anuncio), exige como contrapartida actualizar semánticamente el antiparadigma correspondiente, es decir, (/deber-no descubrir-no atreverse-no disfrutar-no elegir-no comprar/ la(s) marca(s) -las otras marcas- que entran en competencia comercial con el mensaje dominante). Lo que viene a significar que la voz narradora de la persuasión no solamente prescribe (una acción), sino que también prohíbe (otra acción), puesto que, en la interpretación de los enunciados, se imponen, de modo patente o latente, todos los semas de las categorías obligatorias superiores que, como se observa en la representación esquemática anterior, están comprendidos en el eje semántico de la contrariedad (/s₁/ y /s₂/).

Si todavía quisiéramos determinar con mayor profundidad el proceso de generar significados mediante los mecanismos de alusión o de presuposición, bastaría con que, sobre el cuadrado semiótico de la modalidad narrativa deóntica, superpusiéramos el cuadrado semiótico de la modalidad volitiva del deseo, que, tal y como venimos explicando en los apartados precedentes, se instaura también como discurso mediante la textualización a que dan lugar los esquemas sintácticos condicionales:

| | | Obligatorias S | | | |
|--|--|----------------------|-------------------|---|--|
| comprar (manifestada) + marca deseada | voluntad activa querer-hacer deber-hacer (prescripción) | s ₁ | s ₂ | voluntad pasiva querer no-hacer deber no-hacer (prohibición) | no comprar (aludida) - marca excluida |
| | resistencia pasiva no querer-no hacer no deber-no hacer (permisión) | No s ₂ | No s ₂ | resistencia activa no querer-hacer no deber-hacer (autorización) | |
| | | No-S Facultativas | | | |

El esquema elaborado nos permite definir con precisión, por una parte, el estatuto modal de los sujetos -enunciador y enunciatario- según las posiciones que ocupen en el proceso enunciativo de la persuasión y, por otra parte, el estatuto modal de los objetos -tanto del objeto del deseo como del objeto del temor-. Lo que viene a coincidir con las preocupaciones más determinantes de la Pragmática: el estudio de la interacción entre los signos y los usuarios de los signos y el estudio de la adecuación de las estrategias para que el resultado de la comunicación sea feliz y eficaz. En este mismo orden de cosas, el esquema brinda también una metodología para analizar los contenidos patentes y los contenidos latentes de la publicidad, teniendo siempre presente, como es lógico, que los primeros hacen referencia a la marca resaltada positivamente con la personalidad que le otorga el nombre propio³⁹ del producto o de su imagen de marca, mientras que los significados aludidos se refieren a las marcas excluidas del mensaje dominante.

Así, por ejemplo, los anuncios (i), (ii), (iii), (iv) y (v) examinados en este trabajo -así como otros muchos que podrían documentarse fácilmente-, en la medida en que presentan al sujeto-consumidor en perfecta fusión -en conjunción narrativa- con el objeto-marca-del-deseo, ubican el programa enunciativo, de manera dominante, en el vértice /s₁/. Los anuncios (vi) y (vii), en la medida en que establecen -retóricamente- alguna reticencia o posible pasividad respecto al producto, sitúan inicialmente el hacer interpretativo en el vértice /nos₂/. En cualquier caso, puesto que ambas posiciones actanciales guardan entre sí una relación de implicación propia de la deixis positiva, el programa semionarrativo le define con exactitud al receptor cuál ha de ser su conducta de lectura con respecto a la marca (+) manifiestamente nominada: a) /s₁/, la obligación prescrita como resultado de una voluntad activa hacia el producto; b) /no-s₁/, la facultad de permitir al consumidor, al menos retóricamente, una cierta resistencia pasiva, aunque, eso sí, momentánea, frente al producto marcado positivamente.

El mismo sujeto-consumidor, partiendo de la disyunción con las marcas de la competencia excluidas del anuncio, encuentra también predeterminadas por el enunciador sus posiciones en los vértices /s₂/ y /no-s₁/. Desde estas ubicaciones de la deixis negativa, recibe asimismo instrucciones de lectura acerca de cómo ha de comportarse con las marcas excluidas (aunque aludidas):

(viii) *Si usted necesita un ordenador potente para que [...], para que [...], para que [...], usted no necesita ordenadores, sino un todoterreno: el nuevo DRAGON 200*

³⁹ Sobre los valores individualizadores que el nombre de la marca les confiere a las mercancías, Vid. L. Sánchez Corral, 1990, «El nombre propio como imagen semiótica del referente», *Estudios de Lingüística*, 6, Universidad de Alicante, pp. 207-227.

(ix) *Si usted está necesitando un ordenador profesional, no lo dude, está necesitando un M20 de OLIVETTI*

(x) *Si usted es uno de los pocos que sabe disfrutar de las cosas auténticas de la vida, pruebe BAILEYS. Entonces comprobará por qué tratan de imitarnos. Inútilmente, claro está*

Obsérvese de qué manera el receptor está autorizado, al menos, para sostener una actitud (nos₁) de resistencia activa frente a los productos marcados negativamente, o bien se ve obligado a aceptar la prohibición de hacer -de comprar los productos de la competencia- (s₂).

5. Algunas conclusiones para la intervención didáctica

Las orientaciones metodológicas descritas en las páginas anteriores, así como las propuestas de intervención en el aula sugeridas al respecto, nos permiten establecer algunas conclusiones mínimas a fin de adecuar los paradigmas teóricos de las ciencias del lenguaje a los requerimientos implicados en el aprendizaje de naturaleza significativa:

a) La superación de los enfoques y métodos inmanentistas, en la medida en que resultan insuficientes para generar una interacción eficaz entre la lengua y su enseñanza, reclama situar la Lingüística y su Didáctica en el marco epistemológico de la Pragmática y del Análisis del Discurso. Para el caso concreto que nos ha ocupado, el de la publicidad, no queda más opción que partir de los conceptos operativos de *uso* y de *mercado lingüístico*, lo que nos lleva a (re)ubicar al sujeto en el interior de los signos, incluidos los signos gramaticales.

b) De este modo, es preciso concebir la gramática y la sintaxis como estrategias de las que dispone el destinatador para producir efectos de sentido que influyan en el hacer interpretativo del destinatario. Es decir, el análisis habrá de determinar si las opciones morfosintácticas seleccionadas se adecuan o no a la intencionalidad y si contribuyen o no a la eficacia del discurso: ¿de qué manera las categorías de los microniveles lingüísticos resultan coherentes con respecto a la macroestructura temática y a la superestructura que rige la construcción -codificar/descodificar- del texto?

c) Las derivaciones de lo establecido en a) y b) nos llevan a concebir los *conectores* de las proposiciones estudiadas, según propone la Lingüística textual, como operadores del discurso que provocan interacciones pragmáticas entre los usuarios del lenguaje, más allá de su convencional finalidad nexal y sintáctica. O lo que es lo mismo, los análisis desarrollados en este trabajo ponen de manifiesto que las partículas condicionales desempeñan la función de crear un universo, precisamente para situar al receptor en el contexto (narrativo) edénico de la publicidad.

d) En consecuencia, la reflexión gramatical, desde el punto de vista de la didáctica, ha de contribuir al desarrollo y a la puesta en práctica de la competencia comunicativa del hablante: por una parte, para propiciar una lectura comprensiva de los textos y, por otra parte, para tomar conciencia de las posibilidades expresivas -eficaces- de las categorías gramaticales.

e) La inserción de los enunciados en el contexto de las condiciones de producción del discurso, según hemos comprobado mediante los anuncios examinados, conduce a los sujetos que participan en el acto didáctico a la consideración tanto de los significados abiertamente explicitados como de los significados aludidos o presupuestos, enfrentando el Programa Narrativo del Locutor básico con el anti-Programa Narrativo del Locutor silenciado.

f) Finalmente, hemos pretendido someter a la consideración del lector los dos modos posibles de entender los estudios sintácticos: por un lado, la tendencia convencional dominante de lo que, siguiendo a G. Reyes⁴⁰, podríamos denominar *gramática a priori*, preexistente al texto, independiente de la situación comunicativa y de sus efectos pragmáticos; por otro lado, la tendencia de la *gramática a posteriori*, postulada por el texto, más heterodoxa, desde luego, pero más ajustada a la realidad y mucho más interesante desde el punto de vista del aprendizaje y de la didáctica.

⁴⁰ *La Pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*, Barcelona, Montesinos, 1994, pp. 90 y ss.