

## APENDICE TEORICO

### ALGUNAS CUESTIONES EN TORNO AL DIALOGO

*Sandino Núñez\**

#### I. El modelo

Es ya un lugar común observar que no hay discurso, diálogo o conversación en el que no intervenga todo el orden de lo sociocultural. El problema es que al mismo tiempo se suelen construir modelos cerrados *a priori*, que inhiben la participación de lo sociocultural en el discurso, aun cuando lo que se investiga es la función social (“ideología” (Pêcheux, 1969)), o se agrega o adiciona esa función social a una estructura (Van Dijk, 1975, 1984).

En este breve resumen, me propongo seguir cierta línea de acuerdo a la cual la participación de lo sociocultural en el discurso posee una categoría relativamente formal y un nombre: **formato** (Bruner, 1982, 1984, 1986b)

En orden decreciente de generalidad, a los efectos de poder intuir con facilidad la globalidad y al mismo tiempo la especificidad de la noción, diremos que:

- a. el formato es una “comunicación rutinizada”,
- b. el formato es un tipo de estructura de reglas que define (restringe) las intervenciones de los hablantes según criterios de adecuación y relevancia (en principio y en general, se puede observar la similitud entre el formato y las “máximas” de Grice (1975)).

---

\* Miembro del círculo de Semiótica de Montevideo y del Centro de Estudios, Análisis y Documentación del Uruguay (CEADU).

c. Más precisamente, el formato establece criterios de adecuación y relevancia a las intervenciones de los hablantes, en atención simultáneamente a tres planos:

1. articulación de intenciones
2. especificación de índices extradiscursivos
3. especificación de índices intradiscursivos (Bruner, 1982; Silverstein, 1989; Wertsch, 1989).

En otras palabras, el formato es siempre un diseño regulatorio gracias al cual es posible:

1. trazar y coordinar los objetivos y las metas de los interactuantes
2. disponer de procedimientos que permiten el reconocimiento y la sintonía de los participantes de acuerdo al tipo de interacción que se lleva a cabo, y
3. realizar intervenciones que “progresan” sobre la base de un archivo de conocimiento común a los participantes.

Podemos observar que estos tres planos constituyen los tres tiempos del discurso:

1. La acción intencional -FUTURO
  2. El ajuste y la sintonía entre los hablantes -PRESENTE
  3. Las estructuras de incremento (**tema-rema**), el **background of meaning** (Searle, 1969) -PASADO.
- 2. La sociedad**

Todo discurso en un formato interactivo (se entenderá que en esta perspectiva un discurso no existe fuera de un formato interactivo) puede entonces ser visto como una articulación de tres **funciones**:

1. Función PRAXICA - futuro
2. Función REGULATORIA - presente
3. Función EPISTEMICA - pasado

Tales funciones, naturalmente, nunca aparecen discriminadas y no señalan (no intentan señalar) aspectos “específicos” del discurso.

Pensemos por ejemplo en un artículo (un libro, una conferencia, etc.) que polemiza con (comenta, discute, verifica, etc.) un trabajo anterior. La polémica (intertextualidad) estructura simultáneamente las convenciones “extradiscursivas” o “deícticas” (sintonía, lugares de los intervinientes en el intercambio, tono y tipo del intercambio, etc.), la recuperación de presupuestos (las objeciones del polemista — REMA- presuponen los argumentos anteriores -TEMA-) y la articulación de intenciones o aun de “niveles o grados de intencionalidad”. Estos grados de intencionalidad son, además, difícilmente delimitables: el propio intercambio puede ser ya un objetivo (“polemizar”); o, en niveles mayores, considerando “macroformatos” como los géneros o tipos de discurso, (por ejemplo “ciencia social”, “ciencia”, “psicología”, “psicología del conocimiento”, etc.) la polémica puede intervenir como “subformato” en un itinerario intencional mayor (perfeccionar el modelo X, ajustar la teoría Y. “arrojar alguna luz sobre el enigma de cómo el hombre conoce”, etc.).

Esto quiere decir que no existen criterios objetivos que nos permitan reconocer y diferenciar independientemente las distintas funciones, y que éstas existen en el interior de un discurso solapándose una con otra, superponiéndose, dibujando permanentemente sus fronteras, implicándose mutuamente, etc.

Más aun, la mayoría de los discursos sociales son ya “diálogos” que, incluso dentro de los límites de una sola frase, cambian de hablante, de perspectiva, de objetivos, como distintas “voces” que se afirman (autoincrementan), se neutralizan (autocritican), etc. (Bakhtin, 1990)

### **3. La cotidianeidad**

Pensando ahora concretamente en las formas de comunicación “cara a cara”, la descripción general que hemos hecho para un posible “enfoque interactivo del discurso”

tiene un correlato relativamente claro en la noción de figuras de diálogo propuestas por Behares (Behares y Gabbiani, 1987). Podemos observar que cada intervención en el esquema diádico tiende a resolverse:

1. en el plano de las acciones,
2. en el plano del intercambio, o
3. en el plano de los contenidos proposicionales.

De acuerdo a ello, las intervenciones pueden clasificarse en las siguientes figuras de diálogo:

1. **Figuras instrumentales** - La intervención apunta al plano de las acciones puras” - ilocución, actos de habla performativos (Austin, 1962).

A: Tengo que decirte algo en privado.

B: Bueno. Cerrá la puerta. (Instrumento)

2. **Figuras regulatorias** - La intervención apunta a modular el intercambio.

A: Lo que pasa es que sos un bobo.

B: Mirá, creo que se te está yendo la mano. (Regulación).

3. **Figuras asertivas** - La intervención apunta al plano de los contenidos, de las “ideas” - proposiciones.

A: Dicen que es una persona muy inteligente.

B: Te digo más, ganó la beca para hacer el posgrado. (Aserción)

#### **4. La “realidad psicológica”**

Arriesgando hipótesis para “empirizar” (en el sentido de Chomsky, 1975) el modelo en cuestión, podría decir que la primitiva del modelo es el Intercambio y la regulación (la cooperación, la acción conjunta). El niño interviene en **formatos** (de

adquisición) que funcionan en concordancia con las formas lingüísticas y que preparan su acceso, en interacción con un adulto “competente” (la “Zona de Desarrollo Próximo” - Vygotsky, 1934).

El “punto de partida” originalmente, es el intercambio. A partir de allí, el proceso de adquisición de una “competencia discursiva” (de una “conducta culturalmente adecuada” - Chafe, 1980) tiene que ver con ir construyendo el FUTURO (intenciones, intereses, metas y propósitos, que presuponen ya la capacidad de coordinarlas con otras intenciones, con otros intereses, etc.) y el PASADO del discurso (u archivo de presuposiciones, y procedimientos para recuperarlas), articulados permanentemente desde el PRESENTE (el intercambio, lo regulatorio, el enclave actual del discurso en su circunstancia interactiva concreta -y procedimientos para recuperar esa “actualidad” por medios lingüísticos -índices extradiscursivos, pronombres deícticos, **shifters**).

Si al plano de la **intencionalidad**, siguiendo a Chafe (1980), lo llamamos Yo (Self) (intereses, objetivos, necesidades), podríamos observar que en este proceso, construir un repertorio de objetivos e intereses solamente es posible porque esos objetivos se han coordinado y regulado con los objetivos de otro en un formato. El yo se conquista solamente gracias a la capacidad para sintonizar y cooperar con otros, y esta cooperación tiene que ver con el hecho de que el niño siempre interviene en un tipo especial de relaciones sociales, cuyo resorte mismo es la coordinación de la acción hacia la consecución de objetivos.

Esta idea tiene que ver con el **Transactional Self** (Bruner, 1986a), categoría con la cual se plantea el enigma de que los humanos desde la primera infancia tienen la capacidad de comprender (y por tanto de coordinar con) otras mentes, y que contiene una crítica interesante a algunas perspectivas tradicionales para conceptualizar el yo, de las que solamente mencionaremos dos:

- 1. Egocentrismo** - Los niños pequeños son incapaces de adoptar la perspectiva de otras personas; no tienen concepción de otras mentes y deben conducirse a la socialización por medio del desarrollo o del aprendizaje.
- 2. Privacidad** - Existiría un yo inherentemente individualista que está más allá de la

cultura, y que a la larga es socializado por procesos tales como la identificación y la internalización (el mundo exterior y **público** aparece representado en el mundo interior y **privado**).

\*\*\*\*\*

La participación en cierto tipo de relaciones sociales reguladas aparece como un prerrequisito para la obtención de formas discursivas y lingüísticas maduras.

Podríamos hablar de una “competencia dialógica” genérica, como nuestra capacidad para comprender y poder actuar dentro de las regulaciones prescritas por un formato de acción social (“Yo transaccional”), capacidad correlativa a la de poder manejar figuras regulatorias más o menos puntuales, o combinaciones más o menos extendidas de distintas figuras para obtener un “efecto regulatorio” que nos permiten ir modificando los formatos, o algunos de sus aspectos, con arreglo a propósitos e intenciones (“yo regulatorio”).

### **Bibliografía**

- AUSTIN. J.L.. (1962), *How lo do things with words*, Oxford University Press.
- BAJTIN. M., (1985), “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México, 248-293.
- BAKHTIN, M., (1990). “Discourse in the novel”, en *The dialogic imagination*, Michael Holquist (ed.), University of Texas Press, 259 422.
- BEHARES, L. y Gabbiani, B., (1987). *Un modelo para el estudio de la especularidad dialógica*. Avances de Investigación, Depai4arnento de Lingüística, Facultad de Humanidades y Ciencias, Montevideo.
- BRUNER, J.. (1982), “The formats of language acquisition”, en *American Journal of Semiotics*, 1.3, 1-16.
- BRUNER, J., (1984), “Pragmática del lenguaje y lenguaje de la pragmática”. en *Acción. Pensamiento y Lenguaje*, J. Linaza (comp.), Alianza, Madrid.
- BRUNER, J., (1986). “The Transactional Self”, en *Actual Minds. Possible Worlds*, Harvard University Press, 57-69.

- BRUNER, J., (1986b). *El habla del niño*, Paidós, Barcelona.
- CHAFE, W., (1980), "The Deployment of Consciousness in the Production of a Narrative", en *The Pears Stories: Cognitive. Cultural and Linguistics Aspects of Narrative Production*, W. Chafe (ed.), Norwood, New Jersey. Ablex.
- CHOMSKY. N., (1975), *Reflections on Language*, Pantheon Books, New York.
- FELDMAN, C., (1990), "El pensamiento a partir del lenguaje: la construcción lingüística de las representaciones cognitivas", en *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*, J. Bruner y H. Haste (comps), Paidós, Barcelona.
- GRICE, H.P., (1975), "Logic and Conversation" en *Syntax and Semantics. Vol. 3. Speech Acts*. P. Cole y J.L. Morgan (eds), New York: Academic Press.
- PECHEUX, M., (1969), *L'Analyse Automatique du Discours*, Dunod, París.
- SEARLE, J., (1969), *Speech Acts*, Cambridge University Press.
- SILVERSTEIN, J., (1985), "The functional stratification of language and ontogenesis", en *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives*, J. Wertsch (ed.), Cambridge University Press.
- VAN DIJK, T., (1975), *Some Aspects of Text Grammars*, The Hague, Mouton.
- VAN DIJK, T., (1984), *Texto y Contexto*, Cátedra. Barcelona.
- VYGOTSKY, L.S.. (1934), *Thought and Language*. Cambridge, Massachussets, MIT Press (1962).
- WERTSCH, J., (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*, Paidós,