

# Las posiciones del sujeto en el lenguaje a partir de textos escritos por adultos: un argumento para la teoría

Norma Desinano\*

---

## 1 El encuadre teórico general

Esta ponencia constituye una presentación muy general de mi trabajo de tesis y requiere en primer término que se señale que el encuadre teórico que la sostiene es el de la teoría interaccionista de adquisición propuesta por la Dra. Claudia Lemos, de la Universidad de Campinas.

El problema que me llevó a iniciar la investigación fue la larguísima experiencia en la lectura y evaluación de trabajos escritos de alumnos universitarios que presentan características que, estudiadas en profundidad, no responden a patrones plausibles en relación con una de las causas que generalmente se usa para explicarlas: *desconocimiento* de aspectos gramaticales y textuales correspondientes a su lengua materna. Las dificultades se corresponden sí con los errores citados, pero su aparición no es sistemática – aunque siempre crean problemas de inteligibilidad – y en todo caso dan la impresión de efectos de descuido, inimaginables en un universitario enfrentado a un trabajo escrito de evaluación.

Cuando planteo que los errores no son sistemáticos me refiero a que no persisten a lo largo de todo un trabajo de un mismo sujeto, sino que, en términos generales hay partes de los trabajos en que el número de fallas es menor y otras en que las fallas de todo tipo tienden a hacerse más notorias; o bien ciertos recursos gramaticales y/o textuales que parecían ignorarse en un caso se emplean luego adecuadamente en otra instancia de escritura dentro siempre del mismo texto general que el alumno está proponiendo.

\* Universidad de Rosario, Argentina.

Por otra parte las dificultades señaladas a lo largo de los análisis no muestran un patrón común más allá de su carácter de fallas aleatorias que se hacen presentes en ciertos lugares del texto; lugares, por otra parte, de ninguna manera predecibles.

Creo que estos hechos avalan, en principio, la posibilidad de reexaminar la explicación de las dificultades lingüísticas y textuales basada en el desconocimiento de la lengua y de los requisitos que hacen a la textualización, ya que dicha explicación, como ya dije, no resulta consistente.

## 2 Hacia un análisis de los textos

Lo que sigue a continuación es el análisis de la respuesta a una única pregunta realizada en una prueba – la segunda prueba parcial de una materia del tercer año de una carrera universitaria – y que pone claramente en evidencia, creo, la problemática que acabo de describir. Corresponde aclarar que los textos con los que este alumno respondió las otras consignas de la misma prueba no tienen las mismas características y que la consigna que corresponde a la respuesta analizada era “Relacionar dentro de la teoría interaccionista de Vygotski los conceptos *conciencia y lenguaje*”. He enumerado las oraciones que componen el trabajo y que, en todo caso, podemos considerar como texto *discontinuo* porque esas oraciones, a pesar de estar presentadas como una unidad dentro del espacio gráfico de la página, no conforman un texto sino una sucesión de enunciados.

- (1) *La mente humana se constituye a través de un proceso.*
- (2) *La conciencia como el lenguaje se adquiere a través de un proceso, se da por la interacción con la realidad.<sup>1</sup>*
- (3) *Fx.P.E.<sup>2</sup> se logran a partir de la maduración biológica y se construye c/ la experiencia individual con el medio.*
- (4) *Al nacer comienza la etapa interpersonal del lenguaje converge la actividad del niño y el habla con los demás.*
- (5) *El habla regula la actividad que realiza el niño.*
- (6) *Cuando el niño habla para sí mismo regula su propia actividad.*
- (7) *– Pensar con lenguaje – se produjo un cambio, es decir cambia la acción por el lenguaje o por el pensamiento hecho lenguaje.*

<sup>1</sup> (1) y (2) constituyen un solo párrafo en el texto, se lo ha separado para facilitar el análisis de (2).

<sup>2</sup> FxPE y FxPS: funciones psicológicas elementales y funciones psicológicas superiores, respectivamente.

- (8) *El niño es capaz de planificar su acción por medio del lenguaje, éste es el instrumento mental que permitirá (hacer) actuar, x ej. el juego simbólico.<sup>3</sup>*
- (9) *El hombre es capaz de crear instrumentos, como ser las herramientas y los signos.*
- (10) *Fx.P.S. se caracteriza por tener como instrumento los signos.*

La hipótesis general es que este texto presenta marcas de *fragmentariedad*. A partir de aquí señalaré algunos de los rasgos más representativos a partir de los cuales planteo esta fragmentariedad.

En primer lugar es posible destacar que la textualización se genera como conjunto de oraciones sueltas, marcadas a partir de los signos identificatorios convencionales – mayúscula y punto final –, además de la configuración sintáctica S / P, con ausencia casi total – salvo en (6) y (8) – de proposiciones incluidas.

Estas características permiten reconocer solamente una serie de sintagmas sucesivos, propuestos como series en relación con uno u otro de los conceptos (*conciencia / lenguaje*) indicados en la consigna y que actúan como desencadenantes de una evocación que se limita a enumerar elementos. Estos elementos forman eventualmente parte de un mismo campo semántico dentro del discurso teórico dado, campo por otra parte en el que un elemento atrae arbitrariamente a otro – de una a otra oración –, pero sin que las relaciones se expliciten. En suma, podría decirse que desde la lectura de los textos de la bibliografía realizada por el alumno, hay significantes que convocan a los significantes que aparecen en su texto pero sin que se genere significación.

Se advierte también otra característica que puede ser considerado como rasgo de *fragmentariedad*: se manifiesta una tendencia marcada a proponer un texto despersonalizado a partir del empleo de formas verbales que presuponen distintos grados de impersonalidad. Así, por ejemplo, *se adquiere* y *se da* en (1); *se logran* en (3); *Al nacer* en (4); *Pensar el lenguaje y se produjo* en (7); *cambia* con sujeto inidentificable también en (7). Del mismo modo, la omisión de los artículos en el caso de las siglas – en (3) y en (10) –, constituye un rasgo de indeterminación, similar a los efectos de despersonalización. Es posible que a lo largo del análisis total del corpus puedan realizarse mayores precisiones en relación con este punto específico, pero considero que para una mejor descripción y explicación de esta característica puedo remitirme, en principio, a Serrani, 1984.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> La palabra (*hacer*), colocada entre paréntesis, aparece tachada en el texto del alumno.

<sup>4</sup> Serrani, Silvana M. 1984. Tesis de Maestría en Lingüística. Funcionamientos discursivos da indeterminação na linguagem. (Análise de Usos da Construção Se- Verbo em Espanhol). Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, S. P., Brasil. (Inédito).



El rasgo gramatical comentado puede ser considerado también como una forma de *fragmentariedad* en la medida en que el texto queda sin anclaje, en un sentido similar al que puede darse a este término dentro de la teoría de la enunciación. La idea general que subyace a esta afirmación es que un texto, aunque se trate de un texto científico o que se acerque a este modelo<sup>5</sup>, tiene, de un modo u otro, que poner de manifiesto su relación con el sujeto del discurso. De no ocurrir esto el texto o sus partes, al perder su referencia enunciativa, quedan a la deriva como meras conceptualizaciones que no logran organizarse como discurso teórico. Pienso que justamente esa presencia debería estar dada por las relaciones que el texto debería mostrar, relaciones manifestadas en un discurso que aquí está ausente: el del sujeto que en este caso no puede significar los significantes que ha escrito.

Otro rasgo de *fragmentariedad* se plantea a partir de lo que considero un vaciamiento del valor relacional de ciertas preposiciones y conjunciones. En este caso cada una de las ocurrencias se constituye en un caso de fragmentación ya que, desaparecido el valor relacional convencional del elemento léxico, se produce una ruptura en la textualización. Tanto preposiciones como conjunciones, desde una perspectiva gramatical, no constituyen elementos léxicos plenos, es decir que hacen a la *significación*, pero esto se plantea exclusivamente a partir de la *relación* que establecen entre otros elementos léxicos. Este hecho es el que aparece, por ejemplo en (3) – ... se construye con la experiencia individual con el medio... –; y en (7) – ... es decir cambia la acción por el lenguaje o por el pensamiento hecho lenguaje... –.

En (3) se hace evidente que la *experiencia individual* no es instrumento material sino medio a través del que se construye, etc.; del mismo modo la *experiencia individual* no se realiza con el medio sino más bien en el medio; o en todo caso al mismo tiempo en y con el medio. Por otra parte la repetición de la preposición dentro del mismo enunciado, y en forma tan cercana, dificulta la interpretación, sobre todo porque en el primer caso está empleada de manera inadecuada respecto de su uso convencional.

El caso de *o* en (7) plantea claramente una problemática interesante ya que *lenguaje y pensamiento hecho lenguaje* no resultan conceptualizaciones meramente intercambiables dentro del marco teórico. Es evidente que la conjunción es la marca en la que se ma-

<sup>5</sup> Esta observación se relaciona con el hecho de que esta tipología textual suele presentarse como la más distanciada del sujeto que textualiza, o la más "objetiva"; por lo que es dable esperar que en ella haya una utilización más frecuente de formas impersonales y en español especialmente de los impersonales "se-verbo".

nifiesta la problemática del discurso: *o* es una falla en la que se delata que la dificultad no es un error lingüístico, sino que es un rasgo que marca cómo el funcionamiento del sujeto en el lenguaje permanece al margen de la escucha que le permitiría eventualmente una reformulación. La *o* disyuntiva desplaza la significación hacia el absurdo al convocar en un mismo lugar paradigmático dos elementos diferentes del discurso: *lenguaje y pensamiento hecho lenguaje*. Esta falla también creo que puede ser considerada como un rasgo de *fragmentariedad* en la medida en que se anula la posibilidad estructurante de la conjunción.

En relación directa con estas observaciones concretas acerca de los usos de conjunciones y preposiciones me parece importante señalar que tanto el empleo de nexos no conducentes a crear relaciones sintagmáticas, como la omisión directa de nexos deberán ser analizados con mayor precisión. Creo que será especialmente interesante la diferenciación ya que el empleo de un nexo que conserve solamente su valor genérico sin plantear relaciones sintagmáticas podría estar mostrando la presencia malograda de un efecto de continuidad textual, en tanto que la omisión directa de nexo parece constituir una ruptura que está mucho más relacionada con la *fragmentariedad*. En otras palabras, podría pensarse en dos tipos diferentes de ruptura. En una de las cuales – la omisión – se manifiesta la *fragmentariedad* lisa y llana; en tanto que en la otra – el uso de un nexo que solo conserva su carácter genérico sin establecer relación concreta –, podría estar señalando una sutura surgida de la lengua que organiza el texto con un formato posible, al margen de la escucha del sujeto hablante que podría eventualmente advertir la falta.

Como observación general en relación con el análisis propuesto, cabe decir que la textualización elegida pone al mismo tiempo en evidencia una serie de rasgos que permitirían sustentar la afirmación de que el sujeto no tiene dificultades lingüísticas mayores, es decir que en términos psicológico-pedagógicos *no desconoce* su lengua primera. Estos hechos empíricos son los que me condujeron a buscar una explicación que llevara a respuestas menos simplistas en relación con las dificultades en la textualización que, en principio, he llamado rasgos de *fragmentariedad*.

### 3 La hipótesis de trabajo

Una vez identificada la problemática, me he planteado algunas preguntas en relación con la forma en que la teoría de Claudia Lemos sobre adquisición podría servir de base a una explicación consistente en relación con los fenómenos de *fragmentariedad*.



En principio he considerado el hecho de que si las posiciones del sujeto en relación con la lengua son variables durante el que llamaré metafóricamente "período de adquisición de la lengua", también lo son a lo largo de la vida del sujeto. Por tanto las posiciones y los desplazamientos de una a otra son constantes del funcionamiento lingüístico, dado que el sujeto hablante realiza un permanente *ricorsi* sobre las posiciones relativas respecto de la lengua. Si esto es así, es posible considerar que, por una parte, los textos de los adultos deben de algún modo reflejar la existencia de esas posiciones relativas; por otra parte – y en la medida en que las relaciones con la lengua dependen también, y en forma que creo determinante, de los discursos sociales dentro de los cuales se sustentan –, es probable que los textos que se propongan en relación con discursos en principio ajenos al hablante pongan en evidencia mucho más claramente esos cambios de posición del sujeto en su funcionamiento en el lenguaje.

Ciertamente hay diferencias entre el niño y el adulto en el sentido de que este último, en el caso al que nos estamos refiriendo, está alfabetizado y la relación que establece con un discurso nuevo suele estar mediatizada por el texto escrito – obra de otro funcionando en el lenguaje –, lo que plantea una situación interactiva bastante distinta. Este adulto intenta insertarse desde la lectura entre los significantes del texto para funcionar en ese discurso nuevo. Los textos de estos adultos presentan entonces las siguientes características:

- se relacionan con discursos que hasta el momento han permanecido fuera del funcionamiento discursivo de esos adultos;
- devienen de una nueva relación que se está gestando y que se realiza fundamentalmente a través de la lectura – en la que el sujeto adulto, a la vez, se está constituyendo como un significante más dentro del texto leído y dentro del texto que escribe.

La problemática de la dificultad lingüística sería entonces el síntoma de un discurso en el que el sujeto está funcionando de manera muy precaria porque no llega a la instancia de la escucha – la tercera posición – desde donde podría proponer una reformulación. En este sentido es válida plenamente la observación realizada por M.T. Lemos\* apoyándose en Khun y su posible aproximación a Lacan: no hay apropiación de una teoría por parte del sujeto, sino

\* Indicar datos correspondientes a la publicación en la que aparezca esta relación.

"una instancia de alienación necesaria a los significantes de la teoría cuando el sujeto 'se' incluye en ella". Como afirma Kuhn ese deslizamiento no es el fruto de una decisión del sujeto, sino un cambio de funcionamiento discursivo que, como podría afirmarse desde Lacan, está más allá de lo consciente.

A la luz de estas observaciones creo que es consistente pensar entonces que la *fragmentariedad* como característica general de los textos que estoy analizando es el rasgo manifiesto de que el adulto se halla, como el *infans*, en una primera posición dentro del funcionamiento discursivo. En ella es el texto del otro – el de la bibliografía o el del profesor dictando su clase – el que provoca como causa eficiente el surgimiento del texto del estudiante. Los significantes leídos o escuchados acuden a formar un texto nuevo que, justamente tienen una ocurrencia ajena al enunciador que no puede significarlos, porque se halla como el niño en una relación de dependencia total respecto del habla del otro.

Sobre la base de esta afirmación creo que es factible también señalar que bajo la generalización que implica el término *fragmentariedad* pueden incluirse una multiplicidad de dificultades de tipo lingüístico – mucho más amplia de la que ha mostrado mi análisis – y que se hace necesario reconsiderar su estatus a la luz de la teoría. En términos generales se los ha considerado como errores de desconocimiento o dificultades en el manejo lingüístico dentro de otros marcos teóricos. La palabra *error* parece apuntar a una falla permanente en cuanto no medie la corrección y /o la enseñanza. Del mismo modo el *error* compromete o debería comprometer a todos los textos del mismo sujeto en los que se instanciara el rasgo lingüístico determinado al que se haga referencia. Por tanto considero que la palabra *error* no resulta adecuada ni en relación con la empiria ni con el marco teórico.

En el terreno de los fenómenos empíricos las dificultades que señalo como rasgos de fragmentariedad comprometen en principio exclusivamente una instancia discursiva que el sujeto está generando y a veces incluso solo partes muy limitadas de esa instancia particular. Lo que quiero decir con esto es que no nos hallamos frente a un sujeto hablante deficiente, sino a deficiencias puntuales de un sujeto hablante. Por lo tanto el factor permanencia o reaparición debe descartarse.

En relación con el marco teórico la palabra *error* debería descartarse en tanto y en cuanto dentro de la teoría la corrección y la enseñanza no resultan elementos a considerar en la medida en que el sujeto siempre permanece ajeno a ellas hasta que la escucha de su propio discurso le permite reformularlo.

En este sentido me parece interesante en principio proponer una denominación diferente para categorizar las dificultades que he detectado como rasgos de fragmentariedad. En este sentido me parece más adecuada la designación *erratas* que parece relacionarse en forma más pertinente con un marco teórico en el que el sujeto es capturado por la lengua, y que en el juego de fuerzas entre sujeto y lengua, entre sujeto y discurso, vuelve una y otra vez a instancias pulsionales en las que no puede alcanzar la posición de la escucha, y por lo tanto permanece al margen de su propio decir.

Mi trabajo entonces abordará el análisis del corpus sobre la base de que las *erratas* en el texto son síntomas de un funcionamiento discursivo signado por la *fragmentariedad*, que puede ser identificada, a su vez, como la pauta de que la posición en que se halla el estudiante como sujeto funcionando en el que para él es un nuevo discurso, es la primera posición de acuerdo con la teoría de la Dra. Lemos.

### Bibliografía

*(Se citan solamente dos de los trabajos de la Dra. Lemos, si bien el seguimiento de su postura teórica requeriría referirse a la totalidad de su producción científica.)*

LEMOS, C. T. G. de. A criança com(o) ponto de interrogação. In: LAMPRECHT, R. (Ed.). *Aquisição da linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, p. 39-50.

LEMOS, Claudia T. G. de. Questioning the notion of development: the case of language acquisition. (a salir en el primer número del 2000 de *Culture and Psychology*)