

La relación entre semántica y sintaxis desde la perspectiva de la producción de lenguaje escrito

Viviana Cárdenas

Universidad Nacional de Salta

*Nuestra habla cotidiana fluctúa constantemente
entre los ideales de la armonía matemática y la
armonía imaginativa.*

Lev Vygotsky

La palabra, hablada o escrita, normalmente desencadena una interpretación en quien la percibe o la lee, en un proceso muchas veces inconsciente y automático; tanto es así que hace mucho tiempo, en la época clásica, se pensó que el lenguaje era transparente en el sentido en que no había opacidad entre el signo y su contenido y que, por tanto, era posible descifrar lo que quería decir. Asimismo, el valor representativo de las lenguas radicaba en su capacidad para analizar, duplicar, componer y ordenar las cosas representadas. De hecho, también se creía que las categorías del lenguaje coincidían con las categorías del pensamiento, razón por la cual todas las lenguas expresaban de modo diferente el diseño perfecto de un lenguaje común y universal (Foucault, 1969). No es extraño que éste sea el antecedente filosófico que reivindican las teorías lingüísticas modernas que privilegian el valor representativo del lenguaje, posición que suelen adoptar también las teorías nativistas que son, por naturaleza, universalistas.

Sin embargo, cuando la palabra deja de responder al orden al que pertenece quien escucha o lee, la transparencia se pierde, el lenguaje se vuelve opaco, y se manifiesta una diferencia que incide en la interpretación no sólo de lo dicho, sino del mismo decir. Tales situaciones suelen presentarse como efecto de una búsqueda estética, pero éste no es el caso que analizaré en el presente artículo. La distancia entre interlocutores también se genera cuando uno de ellos está en un proceso de cambio lingüístico y discursivo peculiar, en tanto que su interlocutor no está exactamente en la misma posición, pero está interpelado por esta habla y debe interpretarla para que el diálogo continúe. Se trata de un fenómeno propio de procesos de adquisición de lenguaje o de situaciones de aprendizaje que involucran nuevas esferas y condiciones de uso de lenguaje. En este artículo me propongo, por tanto, el desafío de abordar estos enunciados producidos por sujetos en ámbitos discursivos distintos de aquellos en los que se constituyeron como hablantes, más precisamente, la producción escrita de estudiantes en áreas de conocimiento que les son todavía ajenas. Concretamente, trabajaré con escritos de estudiantes que ingresan por primera vez a la carrera de Letras en la Universidad Nacional de Salta y que cursan la materia Lingüística. Para poder dimensionar la exigencia de este cambio lingüístico y discursivo es necesario considerar que el ingreso a la universidad argentina no supone selección alguna, salvo la que ya ha realizado el sistema educativo hasta ese momento, un sistema que no ha escapado de la crisis que afecta a la sociedad en su conjunto.

En estas situaciones, las diferencias en el habla de los interlocutores y los procesos interpretativos que se desencadenan nos llevan a considerar, por una parte, que el diseño del lenguaje no es tan perfecto ni está predeterminado, que ciertamente no se resuelve en la designación, pero también que la relación entre pensamiento y lenguaje no siempre supone armonía, pues, como sostenía Vygotsky, “el pensamiento y la palabra no están cortados por el mismo patrón” (1995). Por tanto, no se puede pensar

siempre que la lengua que hablamos estructura el pensamiento. Si bien trabajaré con recortes mínimos —enunciados y sintagmas—, con el objeto de mostrar el modo en que funciona en ellos la relación entre léxico, sintaxis y discurso, se verá que tal relación involucra los problemas que acabo de mencionar: la naturaleza del lenguaje, de la escritura y, fundamentalmente, el modo en que el sujeto se constituye como hablante y, por tanto, la manifestación en el uso no sólo de su conciencia sino también de su inconsciente.

Sabemos que es imposible distinguir en el habla los distintos niveles que la lingüística ha establecido para poder estudiar la lengua, objeto que, por otra parte, ha sido recortado del lenguaje en una operación que la ha constituido como ciencia (de Lemos, 2000; Desinano, 2004; Milner, 1998). No obstante, en este trabajo reflexionaré en la intersección de dos de estos “niveles”: el semántico y el sintáctico. Es posible pensar, como sostenía Hjelmslev, que el significado es el resultado de la organización que una lengua determinada establece sobre el *continuum* de la materia; aunque simultáneamente hay que considerar que el significado de una palabra tiene repercusiones en la conformación del sintagma y que el significado de la construcción completa es ya un resultado de tal combinatoria y no una sumatoria de los significados de las palabras. Por otra parte, el significado, una vez conformado en enunciados en uso, no se puede estudiar ya en la abstracción de una estructura, sino en otra dimensión, en la relación con el sentido que se genera en un campo discursivo determinado, aquel en el que se inscribe lo enunciado.

Ciertamente, la reflexión sobre el modo en que se imbrican semántica, sintaxis y discurso en estos enunciados demanda una interpretación por parte de quien analiza. Es posible, por tanto, que la diferencia propia de los enunciados producidos por novatos en un campo discursivo especializado se reconstruya en la interpretación del investigador, quien finalmente decide en qué consiste tal diferencia. Tal interpretación sólo puede realizarse

tomando como medida la propia relación del investigador con el lenguaje (Desinano, 2007), relación que tiene otras características en tanto se ha conformado durante largos años en el marco de convenciones discursivas y lingüísticas. El riesgo es, entonces, que la diferencia permanezca inaccesible.

Sin embargo, la sola discusión sobre los puntos de enlace entre semántica, sintaxis y discurso (§ 1) supone ya una contribución a los estudios sobre la producción lingüística de hablantes que, a pesar de que han superado ampliamente la etapa de adquisición de lenguaje, presentan un habla en proceso de cambio, en este caso exigido por el proceso de alfabetización que desencadenan los ámbitos académicos (§ 2). En efecto, si bien el cambio es continuo en tanto el sujeto nunca está conformado como tal en el lenguaje, sostendré que este cambio se pronuncia, como veremos en este segundo párrafo, cuando el sujeto ingresa a la escritura y todavía más cuando debe transformarse en sujeto discursivo en los géneros que están estrechamente vinculados a la educación y a la ciencia. Por tanto, en el discurso académico, propio de la comunidad de práctica universitaria, es el estudiante quien está en la posición más vulnerable, pues es quien está obligado por las características que adopta la comunicación en esta comunidad a reconstituir su relación con el discurso, con el lenguaje y con la lengua particular que cada disciplina científica exige.

1. Semántica y sintaxis

En este apartado me interesa discutir la relación entre semántica y sintaxis, pero desde el papel que juega el léxico en la selección que finalmente define una combinatoria sintagmática, discutida actualmente en la gramática desde varios puntos de vista. Sin lugar a dudas, las teorías formales admitieron que era necesario integrar el aspecto semántico en la gramática, pues no es posible pensar la sintaxis, es decir, la organización de las palabras en frases, sin las especificaciones del léxico. Se habilita

así la discusión acerca de las restricciones semánticas sobre la combinatoria léxica, la selección de categorías gramaticales que realiza el léxico y la diferencia entre gramaticalidad y anomalía semántica y pragmática.

Para introducir la exposición sobre este tema —en la que seguiré a Pinker (2007) y Bosque y Gutiérrez Rexach (2009)—, me referiré a uno de los fenómenos fundamentales de la sintaxis: la organización de las frases en función de los verbos. Uno de los modos más sencillos de ilustrarlo es tomar en cuenta la diferencia que existe entre verbos transitivos, intransitivos, o verbos con preposición, diferencia de la que hablan todas las gramáticas, con mayor o menor detalle. Es claro, por ejemplo, que los componentes imprescindibles para construir una oración gramatical no son idénticos en el caso del verbo *caminar* y del verbo *leer*. En tanto que el primero exige solamente quién ejecuta la acción, el segundo, como todos los verbos transitivos, requiere además la especificación del objeto que se lee, aunque en este caso el objeto puede considerarse incorporado al verbo, por eso es tan gramatical la frase *Leí la novela toda la tarde* como *Leí toda la tarde*. El significado del verbo determina, en cierto modo, la construcción en la que puede aparecer. Por eso, una acción como *caminar* sólo pide un agente que la realice, en tanto que *leer* solicita un agente y aquello sobre lo que el agente actúa.

Tales componentes se pueden concretar con distintas clases de estructuras. Por ejemplo, *leer* comparte con *considerar* el hecho de que ambos verbos solicitan dos componentes, quién lee y quién considera, por una parte, y lo leído y lo considerado, por otra. El objeto se puede expresar en ambos casos con una construcción con núcleo sustantivo (*leer una novela*, *considerar una propuesta*), pero *considerar* admite, además, una proposición (*considerar que María es inteligente*). Asimismo, *leer* podría admitir una proposición (*leí que subían los impuestos*). A pesar de esto, la diferencia en las construcciones admitidas produce, a su vez, una diferencia de significado en ambos verbos debido al efecto de la combinatoria.

Por otra parte, el verbo contiene información que no sólo organiza la frase, sino que también ayuda a determinar su significado. Así, dos verbos pueden seleccionar la misma clase de componentes, pero el significado de la construcción puede variar radicalmente según el significado del verbo, como es el caso de *el perro teme al niño* o *el perro atemoriza al niño*, enunciados en los que *el niño* y *el perro* participan de los hechos de manera totalmente distinta.

El léxico, en general, y no sólo el verbo, realiza una selección no sólo categorial, como hemos mostrado con los verbos transitivos e intransitivos, sino también una selección semántica. La preposición *durante*, por ejemplo, selecciona una unidad temporal, del mismo modo que el verbo *comer* selecciona un alimento sólido, a diferencia de *beber* o *tomar* en su acepción latinoamericana, que requieren de un líquido. El léxico, entonces, impone restricciones semánticas en su combinatoria y, de ese modo, condiciona la posibilidad de obtener ciertas estructuras.

Desde esta posición, se sostiene, entonces, que la sintaxis está estrechamente vinculada al léxico, tan estrechamente que algunas escuelas gramaticales han postulado que la sintaxis debe acudir a un conjunto de entradas léxicas que contengan especificaciones gramaticales y otras, que un léxico suficientemente rico en especificaciones gramaticales puede sustituir a la gramática. De cualquier forma, queda claro que no existe la gramática sin el análisis de los significados de las palabras: la sintaxis necesita tal información porque ya forma parte constitutiva de sí misma.

Ahora bien, las teorías que establecen esta clase de vínculo entre léxico y sintaxis suelen declarar siempre su validez psicológica, en el sentido en que adjudican estatus de realidad a las descripciones y explicaciones: los modos de operar del lenguaje tendrían correspondencia con modos de operación de la mente humana. De esta forma, es posible pensar que la mente efectivamente opera con los rasgos que constituyen la estructura de

significado de las palabras, rasgos que resultan relevantes desde el punto de vista sintáctico y que forman parte de todas las lenguas. En esta línea, Steven Pinker defiende la teoría que denomina *semántica conceptual*, la cual postula que en la mente hay un lenguaje cuyos conceptos básicos —suceso, estado, espacio, tiempo, causalidad, propiedad y metas— forman parte de todas las lenguas, aunque difiera el modo en que se manifiestan en la gramática. Es necesario aceptar así que existe una diferencia entre pensamiento y lenguaje natural, pero al mismo tiempo, un vínculo que permite que las categorías del pensamiento se expresen siempre, aunque de modo variable, en las diversas lenguas.

Por otra parte, esta teoría supone que existen aspectos de la realidad física que tienen la suficiente relevancia perceptiva como para que la mente de los hablantes interprete los sucesos de un modo determinado y no de otro y este hecho tiene un impacto sobre las posibilidades de construcción gramatical. Por ejemplo, Pinker sostiene que hay verbos que permiten una alternancia locativa, es decir, permiten decir *untar grasa en el eje* o *untar el eje con grasa*, pero hay verbos que la rechazan, como *verter*. Se puede decir *verter agua en el vaso*, pero no *verter el vaso en el agua*. La diferencia radica, según Pinker, en que en el primer caso “el agente aplica una fuerza a la sustancia y a la superficie de forma simultánea, empujando la una contra la otra”, por tanto se puede expresar tanto que el agente actúa sobre el contenido como que lo hace sobre el continente. En el segundo caso, es la gravedad quien realiza el trabajo, de modo que no se puede interpretar que el agente actúe sobre el continente, y por esa razón, se anula la posibilidad de la alternancia. En este punto estamos admitiendo, entonces, que la realidad amarra a la lengua de modo tal que vuelve imposibles determinadas construcciones. El razonamiento de Pinker actualiza, de algún modo, un supuesto que se manifestaba en la distinción entre agramaticalidad y anomalía semántica, en los inicios del generativismo.

Cuando Noam Chomsky, en los años sesenta, estableció la diferencia entre agramaticalidad y anomalía semántica y pragmática a partir de la oración *Incoloras ideas verdes duermen furiosamente*, hacía explícito que era el conocimiento sobre las entidades del mundo el que permitía discriminar qué rasgos semánticos de las piezas léxicas las volvían compatibles o no con otras piezas léxicas. El ejemplo procuraba demostrar que la oración era gramatical, a pesar de que, desde el punto de vista semántico, es imposible que una entidad abstracta, como *idea*, tuviese la posibilidad concreta de no tener color, pero fuese simultáneamente de color verde, o que la misma entidad abstracta realizara una acción como *dormir*, que requiere una calma incompatible con el adverbio de modo *furiosamente*.

En aquel momento, el ejemplo sirvió para demostrar que la gramaticalidad no estaba vinculada con la secuencialidad que postulaba el conductismo para la producción de lenguaje, en la que cada unidad elicitaba la siguiente, ni con los modelos de producción de lenguaje en cadena de la primera formulación psicolingüística (Osgood, 1965) basados en la probabilidad estadística que permite anticipar la unidad que se va a utilizar a partir de la que se acaba de usar. En efecto, no hay probabilidad alguna de transición desde el punto de vista semántico en la frase mencionada. Pero el ejemplo también puso en discusión qué es lo “normal” desde el punto de vista semántico y qué es lo “anómalo”, al postular no sólo que la incompatibilidad entre los rasgos semánticos de los componentes léxicos produce anomalía, sino que la anomalía está vinculada con un supuesto vacío de sentido, que no es otra cosa que la imposibilidad de *designar*, en el sentido en que la frase no refiere a un estado de cosas extralingüístico (Coseriu, 1981). De hecho, Chomsky sostenía que la distinción entre la violación de reglas puramente sintácticas y las incongruencias semánticas (o “pragmáticas”) podía estar basada en “absolutos semánticos independientes de la lengua” (Chomsky, 1970: 75).

Como se puede advertir, la posibilidad de concebir el impacto de los rasgos del léxico sobre la combinatoria sintáctica depende tanto de una concepción acerca de la relación entre lenguaje y pensamiento como de una concepción acerca de la clase de relación entre lenguaje y realidad. Respecto de la relación entre lenguaje y pensamiento, se plantea la factibilidad de una semántica conceptual que admite que el lenguaje del pensamiento cuenta con conceptos básicos que son representaciones de los significados de las palabras que se expresan con recursos distintos en la gramática de las distintas lenguas (Pinker, 2007) y, en cuanto a la relación entre lenguaje y realidad, se privilegia la función representativa del lenguaje, que sostiene que el lenguaje remite al mundo, da cuenta del estado de cosas del mundo.

Ahora bien, la posibilidad de que sea el orden de la designación, el orden de las entidades de la realidad, el que determine los límites de la combinatoria de las unidades lingüísticas, es contraria a la clase de relación que la lingüística europea continental, desde de Saussure en adelante, había postulado entre lenguaje y realidad. No se puede hablar de anomalía semántica en *Incoloras ideas verdes duermen furiosamente* si se adopta el punto de vista de que el lenguaje constituye un orden absolutamente diferente del orden de las cosas y se deja de lado una concepción representativa del lenguaje que se basa en la denotación.

Para Ferdinand de Saussure, neogramático, la autonomía de la lengua del orden de los hechos concretos es el requisito de posibilidad de que ésta se constituya de modo indefinido y continuo a través de desplazamientos en el plano del significante o del significado; cambios que, sin embargo, no alteran su naturaleza de sistema conformado por oposiciones negativas. Es sabido que su concepción de signo anula la tradición anterior en tanto, como luego acentuará Louis Hjelmslev, el signo ya no es signo de algo que está fuera del lenguaje. El hecho de que una palabra determinada entre en una cantidad de combinaciones, como en el caso de los ejemplos ofrecidos por de Saussure con el vocablo

luna en “*la luna se levanta, la luna crece, decrece, la luna se renueva, sembraremos en luna nueva, pasarán muchas lunas antes de que eso ocurra*”, o el hecho de que esa misma palabra se diga en otros idiomas con otros términos que probablemente organicen el orden del significado de modo diferente, prueban que la palabra sólo tiene valor por su relación con otras,

[...] y cada una de estas palabras sigue sin tener valor más que por la posición negativa que ocupa en relación con otras: en ningún momento es una idea positiva, correcta o errónea, de lo que es la luna [...] de modo que no hay nunca nada más en *esa palabra* que lo que previamente no existía fuera de ella; y esa palabra puede contener y encierra en germen todo lo que no está fuera de ella [...] la diferencia de términos que constituye el sistema de una lengua no corresponde de modo alguno, aunque se trate de la lengua más perfecta, a las relaciones auténticas entre las cosas (de Saussure, 2004 *ELG* § 25: 76, § 26: 77).

Desde este punto de vista, no hay posibilidad de pensar el significado fuera de la articulación que realizan las distintas lenguas del plano del contenido, como sostiene Hjelmslev, puesto que el sentido, lo común a todas las lenguas permanece en el orden de lo no formulado ni formulable. Igualmente, no existe significante sin la organización que imponen las lenguas naturales al plano de la expresión. Las lenguas naturales, entonces, organizan lo pensable: articulan y dan forma a un contenido que es, en principio, amorfo.

Tales son las bases que, según Rastier, habilitan la existencia de una semántica autónoma, pues rompen tanto la separación entre el pensamiento y el lenguaje como el sustancialismo ontológico aristotélico. De ese modo, el significado queda sólo en las lenguas e incluso se anula la relación entre el significante y el significado:

Además de la relación de representación del concepto con respecto al objeto, aquella que relacionaba el signo y el concepto se vuelve in-

concebible: en efecto, el significante no representa al significado más de lo que el significado representa al objeto (Rastier, 2007a: 35).

De hecho, si el significante representara el significado, el cambio semántico, por ejemplo, fenómeno indudable en cualquier lengua, sería imposible. El significante simplemente está asociado a un significado determinado en un momento determinado, por eso una palabra puede, con el curso del tiempo, cambiar su significado. Por ejemplo, la palabra *fuego* en castellano se deriva de la palabra *focus* en latín que, sin embargo, no significaba fuego, sino *hogar*, palabra que justamente se deriva del adjetivo *focaris* (1220-50), que en latín hispánico sustituyó a *focus* (Corominas, 2006: 283). Puesto que en todo hogar suele haber fuego, se produjo un desplazamiento semántico visible en el hecho de que las lenguas romances dejaran de lado la palabra que en latín significaba fuego, a saber, *ignis*, significante que, sin embargo, se mantiene en cultismos, como *ígneo* o *ignición*.

De ahí que Greimas sostuviera que en el fondo de la semántica chomskiana había un procedimiento neopositivista que postula la existencia de las cosas antes del lenguaje y que piensa que el lenguaje no sirve más que para denominar y para decir un número infinito de cosas sobre el mundo. Opinaba entonces que no había que admitir el razonamiento que está en la base de la distinción entre agramaticalidad y anomalía semántica, porque “es toda la tradición de la lingüística europea continental, si ustedes quieren, lo que está en juego”, y argumentaba del siguiente modo:

Entonces *los pájaros tienen alas*, estaría muy bien, y *las mariposas tienen orejas* no es lógico porque las mariposas no tienen orejas. Como, en realidad, las mariposas no tienen orejas, esta frase es anormal. Toda la semántica chomskiana está allí. Y así resulta que todo lo que es poesía, literatura, todo lo que es concepto filosófico, todo lo que es modismo en el lenguaje, sería una anomalía semántica. Todo lo que es el corazón mismo del lenguaje termina siendo expulsado como

una anomalía. [...] El lenguaje es polisémico, ambiguo, es un instrumento imperfecto; pero en eso consiste, justamente, yo no diría su belleza sino su eficacia. Porque es polisémico, es por eso que el lenguaje es inventivo, que tiene algo que distingue al hombre del animal, y no porque dice cosas verdaderas estableciendo correspondencias entre las palabras. (1996 [1974], 10).

Desde este punto de vista, entonces, la creatividad depende de la no referencialidad, de la distancia de una teoría de la representación, de la no correspondencia del signo con las cosas. Es posible formular enunciados extraños, tal como denomina Rastier (2005) a las tautologías, a las contradicciones, a los absurdos como la frase de Chomsky, porque simplemente la lengua no obedece a la lógica. Por otra parte, no se puede trabajar sobre enunciados extraños descontextualizados, esto es, fuera de un texto, fuera de una formación discursiva que es la que autoriza enunciados extraños tales como *joh noche amable más que la alborada!*, *una mujer es una mujer* o *tus hijos no son tus hijos*. Aquí se ve la diferencia del análisis y de la conformación de unidades en los dos modelos de lenguaje que se analizaron en este apartado: las teorías formales privilegian la significación de palabras y oraciones, en tanto que las teorías europeas trabajan sobre el sentido de un texto, tal como lo plantea Rastier (1996).

Continuando con esta segunda línea de trabajo, desde el punto de vista de una semántica autónoma, lo absurdo de la frase de Chomsky *Incoloras ideas verdes duermen furiosamente* radica en la imposibilidad de que un género discursivo le otorgue interpretabilidad (Rastier, 2005). Si bien el enunciado está sintácticamente bien formado —gramatical, según Chomsky; aceptable en lo que concierne a la forma del contenido, según Rastier—, su absurdo deviene de la ausencia de isotopía genérica —anómalo semánticamente, según Chomsky; inaceptable, inadmisibles en lo que concierne a la sustancia de su contenido, según Rastier.

Las diferencias en el análisis de este enunciado muestran dos modos de pensar la relación entre semántica y sintaxis que tienen que ver con dos tradiciones teóricas: de un lado, una tradición lógico-gramatical y del otro, una tradición retórico-hermenéutica, tal como denomina Rastier (1996) a estas dos concepciones del lenguaje.

Ahora bien, volver a pensar a uno de los teóricos que habló tempranamente de géneros discursivos, Mijail Bajtin, permite reubicar el problema de la interfaz semántica-sintaxis, agregando un nuevo término: semántica-sintaxis-discurso. Según este teórico, todo discurso como esfera de uso del lenguaje condiciona lo decible:

los enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de estas esferas no sólo por su contenido temático y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración (1982: 248).

En efecto, el orden discursivo no sólo regula tema y organización sino que está en todos y cada uno de los elementos del lenguaje que conforman lo dicho. Como sostenía Bajtin, el léxico es uno de esos elementos. Podríamos intentar precisar su aserción sosteniendo que el léxico contiene información semántica y morfológica que conlleva instrucciones sintácticas, pero la combinatoria final sólo se estabiliza en el orden discursivo.

En este artículo sostendré que, a medida que los discursos son más estables, más repetitivos, más reglados, incluso institucionalmente, el espacio en el que se vinculan semántica, morfología y sintaxis conforma estructuras tan estables que constriñen al máximo el uso. Tal estabilidad se debe, probablemente, a la fuerza que ejercen las *normas*, término acuñado por Coseriu (1973). Aceptar esta hipótesis supondría también aceptar que, muchas veces, lo que aparece como orden gramatical interno, en realidad está ligado a factores tan aparentemente externos como la institución, la escritura y la ciencia, en el sentido

en que situaciones socioculturales dadas pueden conformar modelos constantes que operan como constricciones de los actos lingüísticos individuales (Rastier, 2005). El discurso académico pertenece a esta clase de discursos, sin lugar a dudas, uno de los órdenes más institucionalmente reglados, estabilizados retóricamente y trabados sintácticamente (Cárdenas y Carrique, 2008). Por esta razón, plantea fuertes desafíos a los estudiantes que por primera vez entran en contacto con él y que deben formular, tanto en forma oral como escrita, en este dominio discursivo.

2. La producción de lenguaje escrito

2.1. La producción de lenguaje y la naturaleza de la escritura

En este apartado volveré al nivel microestructural que nos ocupa, esto es, la relación entre semántica y sintaxis, pero esta vez desde el punto de vista de la producción de lenguaje. Desde esta perspectiva se advierte que la selección semántica y categorial que realiza el léxico se sostiene mejor cuando se habla de una lengua internalizada, de una lengua virtual. Ya en sus primeros trabajos Chomsky estableció que la situación difiere radicalmente cuando se ingresa al ámbito de la actuación lingüística, es decir, a la producción de lenguaje:

Sin duda, un modelo adecuado del uso lingüístico incorporará, como componente básico, la gramática generativa que expresa el conocimiento-de-la-lengua del hablante-oyente; pero esta gramática generativa no prescribe, en sí misma, el carácter o funcionamiento de un modelo perceptual del oyente o un modelo productual del hablante” (Chomsky, 1970: 13).

En el ámbito de la actuación las construcciones no se juzgan por su gramaticalidad, sino por su aceptabilidad, debido a las

limitaciones de los recursos de atención y memoria de los hablantes. Una consecuencia derivada de esta definición es que los fenómenos propios de la actuación, tales como las pausas, las vacilaciones, los errores, las construcciones suspendidas o incompletas, las repeticiones, quedan fuera del foco de interés de esta lingüística. Considerada la situación de este modo, la imbricación léxico y sintaxis acontece con regularidad y automaticidad sólo en el ámbito de una lengua caracterizada formalmente.

Sin embargo, las pausas y los errores de la actuación, excluidos por la lingüística generativa, posibilitan inferir los mecanismos de la producción de lenguaje, como establecieron tempranamente ya las primeras corrientes psicolingüísticas (Osgood y Sebeok, Miller). De ahí que constituyan la base de los métodos observacionales que predominan en este campo de investigación. Los errores serán desde entonces el campo de investigación del psicólogo experimental, porque —como sostenía Miller— son “la verificación de que no siempre seguimos nuestras propias reglas [de combinación de elementos]”, en la actuación, como consecuencia de limitaciones de recursos de atención y memoria.

Los modelos cognitivos que resultaron del estudio de los errores espontáneos que cometían los hablantes en tiempo real fueron formulados a partir de unidades de análisis breves, mayoritariamente enunciados. Por tal razón, los modelos pueden prestar especial atención a fenómenos como los que nos ocupan en este trabajo, que no suelen ser considerados por los investigadores que han estudiado la producción escrita. Me refiero a la selección y recuperación de piezas léxicas, la construcción de marcos estructurales en los cuales encajarlas y el ensamblaje mismo (Levelt). Los modelos funcionalistas, que suelen contar con almacenes de conocimientos y procesos en fases que transforman los formatos de la información, por ejemplo, de conceptual a lingüística, suelen sostener que la fase de planificación del mensaje —tanto en su estructura temática como en la cons-

trucción del enunciado— se define con la participación de la conciencia, en tanto que la “traducción” a un formato lingüístico es un proceso autónomo, automático que culmina con el plan motor de la fase de articulación.

De estos estudios se desprende, entre otros resultados, que “los errores espontáneos del habla rara vez alteran la buena forma sintáctica del enunciado”, algo que se puede observar en determinadas clases de errores (como, por ejemplo, los de anticipación, como en *Días de novia y nieve* por *Días de lluvia y nieve*, o de mala selección de una pieza léxica, por ejemplo, *Le está diciendo que se quite el paraguas* por *Le está diciendo que se quite el sombrero*). Retomando la distinción entre gramaticalidad y anomalía semántica, sostienen que “la corrección gramatical de los enunciados con errores se mantiene independiente de la corrección semántica de los mismos, lo que representa un indicio de que las características conceptuales del mensaje son, en buena medida, ignoradas por los procesos de formulación” (Igoa y García Albea, 2000: 411). Tal resultado valida, según esta línea de trabajo, la presunción que habían establecido respecto de que los procesos de formulación en el habla son automáticos.

Aunque no siempre se puede sostener tal resultado cuando, por ejemplo, se analizan exposiciones orales de estudiantes en ámbitos académicos o cuando se leen sus escritos. Ya Osgood formulaba la hipótesis de que el número de pausas se incrementaría en el habla de una persona que expone un tema difícil y que la familiaridad con los temas del discurso determinaría la aparición de pausas de vacilación en puntos en los que hay mayor incertidumbre estadística, porque comienzan las unidades de codificación. Esta falta de familiaridad era interpretada en aquel paradigma psicológico, el conductismo, en términos de “menor fuerza de hábito”. Tales pausas se interpretan en los marcos cognitivos actuales como lugares en los que el hablante consume mayores recursos de memoria y atención para planificar el discurso. Elinor Ochs (1979), por su parte,

también muestra que la organización completa del discurso hablado —incluida la selección de léxico, el orden de palabras, la clase de formas sintácticas predominantes— varía notablemente en todos los niveles según el grado de planificabilidad del discurso y las demandas cognitivas y situacionales del hablante.

Actualmente, en los paradigmas de producción de lenguaje que sostienen un modelo unificado para la oralidad y la escritura, se acepta que, más allá de la clase de salida motriz, la activación e imbricación de los componentes comunes a la producción verbal en los órdenes micro y macroestructural, están estrechamente relacionadas con la experiencia de los hablantes en los distintos géneros discursivos:

Cette conception conduit à intégrer en un modèle unique les dimensions énonciatives (Bronckart *et al.*, 1985) et les agencements possiblement modulaires des opérations d'encodage linguistique. En effet, les éléments co-activés de manière privilégiée auraient été préalablement associés dans les activités langagières, en compréhension comme en production, par exemple à travers des expériences de traitement des genres du discours (Bronckart, 1994). Cette opposition rejoint également les conclusions de travaux suggérant que le contexte efficient est celui dont certaines dimensions et leurs valeurs sont stockées en même temps que les événements focalisés, constituant ainsi l'histoire du sujet et expliquant la co-activation des traits intégrés simultanément (Simon, 1992; Monteil, 1993). En conséquence, les performances à l'oral et à l'écrit tiendraient d'abord à la richesse et à la diversité des « expériences » de production et de compréhension auxquelles auraient été confrontés les individus. Elles seraient également liées aux problèmes de gestion des tâches de production (Fayol, 1996: 232,233).

Por tanto, es esperable que las posibilidades de ruptura sintáctica y de anomalías semánticas aumenten cuando los sujetos están constreñidos a funcionar en discursos distintos de aquellos en los que se conformaron como hablantes. Esta aserción sigue la reformulación que realiza Desinano (2001; 2004) de las tesis del interaccionismo estructural (de Lemos, 2000).

Ahora bien, en este trabajo me interesa discutir, ante todo, el problema de la producción de lenguaje escrito, que, desde mi punto de vista, reúne características diferenciales respecto de la producción de lenguaje hablado. Creo que esta diferencia consiste en más que simplemente un problema de salida motora —sonidos o marcas gráficas— de un modelo único de producción de lenguaje, tal como ha planteado el cognitivismo en sus primeros modelos (Levett, 1989; Fayol, 1996; Igoa y García Albea, 2000).

En los planteamientos que resultaron de la investigación cognitiva sobre la escritura se pueden encontrar términos con valor explicativo tales como “aprendizaje”, “desarrollo”, “cambio”, notoriamente ajenos al innatismo que caracteriza a las líneas funcionalistas. Por ejemplo, Hayes y Flower (1980) sostienen que los escritores escriben orientados por objetivos de distintos niveles, pero que son capaces de volver a generarlos o cambiarlos en relación con lo que han aprendido durante la redacción misma. Bereiter (1980) propone, por su parte, un modelo de desarrollo que se caracteriza por reorganizaciones sucesivas de los distintos sistemas supuestos por el proceso de escritura. Tal concepción es a todas luces deudora del modo en que Vygotsky concibió el papel de la escritura en el desarrollo cognitivo y lingüístico.

Desde mi punto de vista, esta aparición de conceptos provenientes de otros marcos teóricos en las investigaciones de corte cognitivo se debe a que, por una parte, advierten que la escritura produce cambios en los conocimientos y procesos de quien escribe. Es inevitable que el escritor compare lo que ha generado con el objetivo que orientaba su escritura y produzca una idea más compleja que la inicial y cree nuevos conceptos. De ese modo, los investigadores cognitivos pueden precisar la observación que los maestros de composición siempre habían hecho: “uno aprende a través del acto de redacción mismo” (Hayes and Flower, 1996 [1980]: 106). Por otra parte, Bereiter no puede dar cuenta del alcance del último estadio que propone en

el desarrollo de la escritura, la escritura epistémica (*epistemic writing*), sin citar indirectamente a Vygotsky (a través de Luria), en tanto la escritura ya no es un producto del pensamiento, sino se convierte en parte integral del pensamiento (Bereiter, 1980: 88). El hecho de que incluso investigadores cognitivos adviertan el cambio que entraña la escritura brinda ya una pauta de que es imposible estudiarla e investigarla sin antes discutir el papel de la sociedad y de la cultura en el lenguaje humano.

Se ha dicho que se puede aprender a hablar sin saber escribir, pero no se escribe, en líneas generales, sin saber hablar (el caso de los sordos es una excepción) —de modo que aún hoy existen personas, grupos sociales y comunidades de habla que no escriben (Bloomfield, 1964 [1933])—. Se probaría así que la escritura no forma parte de la dote biológica de la especie humana, incluso aunque se admita que la facultad de lenguaje y aun la posibilidad notacional son innatas. Ahora bien, ¿la escritura constituye sólo una salida diferente de un sistema único de producción de lenguaje o lo transforma cualitativamente? Vygotsky ha sido el primero en plantear teóricamente esta segunda opción. Para comprender por qué la escritura —en tanto transformación del uso del lenguaje— produce cambios cualitativos, es necesario recordar que para este teórico hay una línea de desarrollo “natural” que produce funciones psicológicas —memoria, atención, percepción, pensamiento— primarias, y una línea de desarrollo “cultural” que transforma los procesos elementales en superiores. En consecuencia, si ya el desarrollo del habla interna y del pensamiento verbal había transformado las formas naturales del pensamiento y del habla, por sus propiedades y su estructura, la escritura transformará aún más radicalmente el lenguaje hablado. Ahora bien, esa transformación que el desarrollo habilita en el lenguaje no se produce en forma aislada, en tanto simultáneamente varía la relación del lenguaje con las otras funciones. Por tanto, si somos consistentes con el planteo vygotskyano, se transforma la estructura interfuncional de la conciencia:

El desarrollo de la escritura no repite la historia del desarrollo del lenguaje hablado. El habla escrita es una función lingüística separada, que difiere del habla oral tanto en su estructura como en su forma de funcionamiento. Incluso su desarrollo mínimo requiere un alto nivel de abstracción. [...] Los signos de la escritura y sus formas de uso se adquieren conscientemente. A su vez, la escritura potencia la intelectualidad de las acciones del niño. Aporta toma de conciencia al habla [...]. La gramática y la escritura ayudan al niño a subir a un nivel superior de desarrollo del habla (1995: 176,177, 178).

La idea es parte del modo en que el psicólogo ruso concibe el desarrollo, a saber, transformaciones cualitativas producidas por cambios en la forma de mediación utilizada. Recordemos que lo que diferencia la conducta animal de la humana, para Vygotsky, es que, a diferencia del animal que reacciona ante estímulos externos, el hombre crea por sí mismo estímulos que determinan su reacción y los utiliza en calidad de medios para dominar los procesos de la propia conducta. Esos estímulos son signos, que pueden ir desde un nudo en el pañuelo para recordar algo, hasta el cálculo con los dedos o la misma escritura.

Desde este punto de vista, es comprensible que la escritura pueda producir fuertes variaciones en el desempeño verbal del mismo sujeto. Fayol comenta que, a la edad de siete años, realizar la misma tarea en forma oral o escrita, incluso verbalizando las mismas palabras, puede afectar notoriamente la calidad de los resultados. No se trata solamente de un problema de automatización del trazo, sino que las diferencias entre la actuación oral y escrita de un mismo sujeto persisten a lo largo de toda la alfabetización, es decir, a lo largo de toda la vida para los integrantes de la cultura letrada. Por otra parte, los cambios y reorganizaciones del lenguaje que normalmente se producen en cualquier hablante adquieren, en el caso de los hablantes alfabetizados o en proceso de alfabetización, distintas características. Por un lado, la escritura, a diferencia de la interacción oral cara a cara, permite la interacción comunicativa en una sociedad de extraños (Givón, 2005). Ese

solo hecho tiene un efecto, variable pero permanente, no sólo en la interacción sino también en el mismo lenguaje —que se transforma con los parámetros comunicativos propios del lenguaje de la distancia (Oesterreicher, 1998)—. En efecto, según Talmy Givón, el lenguaje humano desarrolla gramática, entre otras razones, para comunicar sobre referentes, estados y eventos desplazados y cambios de perspectiva propios y de los interlocutores —que se amplían notoriamente con el dominio de la escritura.

El problema de los niños en relación con la escritura, dice Vygotsky, es la naturaleza abstracta del lenguaje escrito, no es el logro de la automaticidad del trazo, del dominio de la normativa. La escritura es habla sin interlocutor, monólogo que exige construir verbalmente todos los contextos. Cuando conversamos cara a cara con alguien, vale en ocasiones más un gesto, una posición corporal, una mirada, la distancia del otro, el modo de manejar tiempos y turnos, que lo que efectivamente decimos. Cuando escribimos, la interpretación del interlocutor de lo dicho está vinculada con lo efectivamente dicho, por eso la escritura requiere un nivel más alto de explicitud, en la que los contextos comunicativos que sustentan “naturalmente” el habla espontánea deben volverse conscientes y luego ser verbalizados. Tal explicitación no es natural para un niño, ni siquiera lo es para un adulto no alfabetizado y debe ser objeto de un trabajo permanente en los distintos géneros discursivos que los sujetos alfabetizados deben producir a lo largo de su escolarización.

Desde esta perspectiva, por ejemplo, ya las primeras líneas de una reseña indican el modo en que un estudiante universitario concibe el lenguaje escrito y el género de texto. Cito a continuación dos introducciones de reseñas del parágrafo “Los cambios lingüísticos” del artículo “La escisión latín-romance. El nacimiento de las lenguas romances: el castellano” del lingüista Bustos Tovar, que fueron escritas por distintos estudiantes.

- 1) Los sistemas de lenguas evolucionan, pero están ligados a los cambios sociales que evolucionan, así los cambios lingüísticos se dinamizan o se desaceleran.
- 2) ¿De dónde provienen los cambios que se generan en las lenguas? ¿Cuáles son sus causas? Para responder ambos interrogantes, el texto plantea una necesaria diferenciación, distinguiendo particularmente causas internas y causas externas.

La primera frase muestra, a pesar de que podría todavía ser más precisa, la pertinencia de la información seleccionada y la capacidad del estudiante para formular la idea central del párrafo del texto fuente al abrir el desarrollo de la reseña. En la segunda opción, vemos que el estudiante ha dado un paso más allá: el uso de estrategias retóricas que no estaban en el artículo dado, como las preguntas, y el distanciamiento del texto leído, hecho que le permite conceptualizar la nueva situación enunciativa y hacer explícito el carácter de comentario de su propia escritura. Son dos opciones enunciativas diferentes en las que el sujeto se inscribe de distinta manera en lo dicho; en el primer caso, por ausencia; en el segundo caso, postulando ya desde las interrogaciones una relación directa con el lector, relación que, se aclara luego, estará mediada por el texto que se reseña. El enunciador, en este segundo caso, se construye como tal en el enunciado a través de la pregunta retórica y no sólo, como ya dije, se da a sí mismo y al enunciatario un lugar explícito y “consciente”, sino que también crea el objeto *reseña*.

Ahora bien, si sumamos las dos situaciones que hemos considerado hasta ahora —la variación que introduce la escritura en el sistema de producción de lenguaje y la distancia del sujeto respecto del género de texto y de la formación discursiva en cuestión— obtenemos como resultado una alta inestabilidad en el decir, que se manifiesta en la estructura y

organización de lo dicho, inestabilidad reconocida incluso por la investigación cognitiva:

Selon Hermann y Grabowski, il existerait une sorte de partage entre contrôles global et local. Quand le premier domine, il impose des structures préalables qui n'ont plus qu'à être instanciées par application d'opérations liées au contrôle local. La simplicité et la régularité des phrases caractéristiques du récit ordinaire (Labov et Waletzki, 1967), la formulation rigide utilisée par les enfants pour relater les événements d'une bande dessinée (Karmiloff Smith, 1981) constituent deux illustrations de la dominance du contrôle global et des contraintes subséquentes qui rendent la formulation des énoncés à la fois stéréotypée et peu coûteuse. Quand le contrôle local domine, les contenus d'une part, les modes de structuration d'autre part, sont hautement variables et flexibles. Les changements d'information focalisée et l'absence (relative) de guidage rendent la forme de la production peu prévisible et coûteuse (Fayol, 1996: 234).

Por tanto, así como no se puede interpretar acabadamente la relación entre semántica y sintaxis en el solo nivel de la oración, tampoco se puede hacerlo cuando se investiga la relación desde el punto de vista de la producción de lenguaje. Se impone al investigador la evidencia de que no puede dejar de lado el texto y los otros textos del mismo género discursivo, si pretende estudiar la generación y la interpretabilidad de enunciados, la selección léxica y su combinatoria sintáctica.

La interrelación entre discurso, sintaxis y léxico pasa casi desapercibida en el habla espontánea y en la escritura de expertos, pues nos aparece "naturalizada" en la automatización del funcionamiento. No obstante, cuando se estudia la producción verbal, oral o escrita, de sujetos ajenos a determinados ámbitos discursivos, se pone de manifiesto que tal relación no es automática, ni evidente, sino que es el resultado de un proceso de constitución del hablante como tal.

2.2. *La relación entre discurso, sintaxis y léxico en la producción escrita de novatos en ámbitos de discurso especializado*

2.2.1. Metodología

En este apartado abordaré la relación entre discurso, sintaxis y léxico a partir de la observación y descripción de resultados de propuestas resueltas en forma escrita por ingresantes a la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Salta. Los datos se obtuvieron de dos trabajos de campo realizados en años sucesivos a tres y siete meses de iniciadas las clases, es decir, con dos grupos distintos de estudiantes de la materia Lingüística.

Los textos analizados son reseñas de párrafos de textos fuente, a saber, “La lengua histórica como entramado de sistemas” y “La lengua funcional como sistema unitario” tomados del libro de Eugenio Coseriu *Competencia lingüística* —seleccionado el primer año de la investigación— y “Los cambios lingüísticos” del artículo escrito por Bustos Tovar “La escisión latín-romance. El nacimiento de las lenguas romances: el castellano” —seleccionado al año siguiente—. Los estudiantes escribieron la reseña después de leer detenidamente los textos, que no formaban parte de las lecturas obligatorias de la materia Lingüística, y de reconstruirlos oralmente con la ayuda de los entrevistadores.

Asimismo, consideraré también otras fuentes de datos, como pruebas de completamiento, que fueron diseñadas sobre la base de dos textos: uno tomado de *Lenguaje* de Leonard Bloomfield y el otro de *Las estructuras gramaticales desde el punto de vista histórico* de Emilio Ridruejo. Tanto del primer texto (conformado por siete oraciones) como del segundo (por once), se extrajeron doce verbos y sustantivos deverbales. Se esperaba que el estudiante produjera una respuesta que completara la verbalización. Disponía para esto de la lista desordenada de los verbos en infinitivo sacados de los textos.

Finalmente, también se les solicitó escribir oraciones a partir de verbos de uso frecuente en el discurso académico. En una primera instancia, la formulación era libre; luego leían un texto breve de lingüística en el que figuraban los verbos propuestos y debían formular una oración con el mismo verbo, pero esta vez refiriéndose al tema del texto. De ese modo, se puede comparar una formulación sin restricciones temáticas con otra que exige al estudiante ingresar en un ámbito discursivo especializado. En una de las pruebas se propuso como tema la relación entre morfología y sintaxis, un texto tomado del libro ya mencionado de Bloomfield y, en la otra prueba, un breve fragmento sobre los métodos de la fonología de un manual de Antonio Quilis. En la consigna se aclaraba que los verbos propuestos debían estar conjugados y que no se podía copiar la oración que figuraba en el texto.

Como se observa, la primera prueba estaba diseñada sobre textos traducidos del inglés y del alemán al español, en tanto que la segunda sobre textos escritos en la lengua materna de los estudiantes, en una corrección metodológica que intentó evitar los problemas de las traducciones, pero cuyos efectos no se examinarán en este artículo. En el primer caso, los temas propuestos se enmarcan en el distribucionalismo norteamericano y en el funcionalismo de Eugenio Coseriu y, en el segundo caso, de derivaciones funcionalistas actuales de la Escuela de Praga.

Puesto que en este artículo analizaré, fundamentalmente, la formulación de oraciones a partir de verbos y los resultados de las pruebas *cloze*, no utilizaré variables de análisis que involucren los géneros de texto propios del discurso académico. Sin embargo, la categoría discurso sí adquirirá valor descriptivo e interpretativo.

2.2.2. Análisis de resultados

Analizaré, tomando como base estos datos, cómo el discurso habilita las relaciones que se establecen entre semántica y

sintaxis en la construcción del enunciado, o bien determina su inaceptabilidad desde el punto de vista de la formación discursiva en cuestión, en este caso, la Lingüística como disciplina. Los datos también nos permiten entrever el modo en que los estudiantes se vinculan con el significado de las piezas léxicas y la forma en que construyen la combinatoria sintáctica, en un proceso sobredeterminado por las constricciones discursivas. Como sostuve en la introducción, son los momentos en los que esta interrelación no funciona los que permiten inferir hasta qué punto es ella la que habilita la posibilidad del estudiante de decir y de decirse en el ámbito académico.

Siempre permanece la posibilidad de analizar los datos desde esta interfaz, aunque no siempre trabajaré sobre textos completos, salvo en el caso de las reseñas, que por otra parte no es la fuente de datos más analizada en el trabajo. Me detendré en el completamiento de frases o en la formulación de enunciados para mostrar que incluso las unidades significativas más pequeñas de la lengua funcionan no sólo según el orden derivado de la estructura gramatical, sino también según las regularidades que suponen las normas del discurso, tal como hemos visto hasta ahora.

Daré a continuación dos ejemplos, uno proveniente de una reseña y el otro de un completamiento. En la siguiente oración escrita por un estudiante, como un intento de definición del término *lenguaje*:

- 3) El lenguaje es el estudio de las lenguas.

Se advierte que la gramaticalidad no es el problema, sino su inaceptabilidad desde el punto de vista de la disciplina. El estudiante no discierne el desnivel entre objeto de estudio —*lenguaje, lenguas*— y ciencia —*estudio, lingüística*— y, por tanto, no puede establecer las relaciones involucradas entre los tres términos de la construcción: *lenguaje, lenguas, estudio*, y la simplicidad de los sintagmas nominales sumada a la construcción sintáctica del verbo copulativo, propia de las

definiciones, no parece ayudar, sino obstaculizar la tarea de precisar tales relaciones.

En los ejercicios de completamiento se puede advertir que, incluso cuando la selección de la categoría gramatical (dependiente de la estructura) y la del morfema base del verbo (vinculada no sólo con la estructura, sino también con la aceptabilidad discursiva y la pertinencia semántica) son correctas, la variación en el morfema flexivo puede impactar tanto en el orden discursivo que vuelve inaceptable la construcción total. Consideremos a título de ejemplo la siguiente frase en la que la variación de tiempo o aspecto verbal afecta lo que se sostiene:

- 4) Las correlaciones fonéticas establecidas por la comparación sistemática de las lenguas europeas que la acción humana con regularidad incluso en asuntos tan nimios como la pronunciación de los sonidos del lenguaje.

La mitad de los estudiantes completó el primer espacio con un verbo pertinente, aunque no siempre con la flexión en concordancia —*demostró/demuestran/pueden demostrar*—, pero sólo un cuarto de ellos escribió *procede* en el segundo espacio. Algunos estudiantes, al completar este segundo lugar utilizaron el verbo *proceder*, pero cambiaron el tiempo verbal al pasado —*procedía, ha procedido*—. Especialmente con la opción del aspecto perfectivo —*ha procedido*—, restringieron la validez del descubrimiento científico al instalar la presuposición de que la acción humana ya no procede con regularidad. Y es, justamente, la regularidad del cambio fonético —inconsciente y formulable en leyes— una de las tesis más fuertes de la filología histórica y comparada desarrollada a lo largo de todo el siglo XIX.

Una quinta parte cerró la construcción de la siguiente manera:

- 5) Las correlaciones fonéticas establecidas por la comparación sistemática de las lenguas europeas *hacen/hicieron/hizo* que la acción humana *procediera/proceda* con regularidad incluso en asuntos tan nimios como la pronunciación de los sonidos del lenguaje.

De ese modo lograron nuevamente restablecer la gramaticalidad suspendida por la aplicación del método *cloze*, pero generaron una oración nuevamente inaceptable, ya no sólo desde el punto de vista de una teoría en particular, sino también desde el punto de vista referencial, en tanto es imposible que los resultados de una ciencia modifiquen masivamente el comportamiento humano.

En ambos ejemplos se advierte que producir una frase o completarla en el ámbito académico exige situarse en las restricciones y posibilidades del discurso científico, en verdad, otro lenguaje que se formula incluso en una lengua que presenta fuertes diferencias respecto de la cotidiana. Fuera de la episteme que genera los objetos, fuera del sistema de formación de conceptos, lejos de la posibilidad de ocupar las posiciones enunciativas posibles en tal estructura y de conformar las estrategias temáticas habilitadas por este interjuego (Foucault, [1969] 1991), la formulación y la reformulación incluso de frases se vuelven operaciones altamente inestables.

De ahí que interesen los aportes del modelo gradual de la entidad lingüística propuesto por Rastier (2007a; 2007b), válido en tanto restablece desde el punto de vista teórico la continuidad que existe de hecho entre los órdenes más puntuales y los más extensos del lenguaje, es decir, entre las distintas clases de unidades, desde el espacio o un punto hasta las formas y fondos semánticos en el texto. Volviendo al ejemplo que acabo de mencionar, queda claro que no se puede aislar ningún significante y ningún significado puro, pues todo significante es interpretable desde significados determinados, pero también desde significados ampliamente indeterminados, en tanto tienen que

ver con formas y fondos semánticos del orden del texto y sustentados por formaciones discursivas. Del mismo modo, el significado —en el ejemplo dado, el presente o el pasado, el aspecto perfectivo o imperfectivo— remite a significantes más extensos que la sola flexión del verbo *proceder*, pues vuelve, en principio, sobre todo el texto de Bloomfield que valoraba los aportes de la filología histórica y comparada, pero también sobre toda la producción científica de esta escuela del siglo XIX.

Sólo quien posee esta formación —investigador o docente— puede recontextualizar el extracto mínimo de un morfema gramatical en las isotopías de los textos de Bloomfield, en la argumentación que retoma y discute otros textos anteriores de la tradición lingüística, como los de los neogramáticos, en el ejemplo que acabamos de considerar. Los estudiantes están operando en el orden lingüístico de la frase en cuestión, en tanto que el ámbito extenso de significado está restringido —el fragmento, los capítulos leídos del libro, lo leído a lo largo de los meses de cursado de la materia—. Por consiguiente, varía la definición de las unidades lingüísticas sobre las que se opera y, al hacerlo, varía también el modo de interpretación, pues la de los estudiantes se vuelve mucho más gramatical, más restringida a los datos efectivamente disponibles. De ahí que prime un modo de operación local, tanto en el orden del significado como del significante. El modelo de gradualidad del signo permite esclarecer en qué momentos, en qué lugares se produce la diferencia entre el recorrido interpretativo propio de sujetos conformados en una disciplina y el que realizan quienes están ingresando a ella.

Si bien los datos con los que estoy trabajando no constituyen el ámbito usual de validación de la propuesta teórica de François Rastier, creo que sus principios permiten interpretar algunos de los resultados de esta investigación, y, simultáneamente, los resultados muestran que estos principios no sólo son válidos en la tarea interpretativa, sino también en la producción de lenguaje. Por esto voy a recortar a continuación algunos enunciados que

podrían ser juzgados como “errores”, en tanto no concuerdan con los enunciados esperables en el discurso académico universitario, pero que justamente, por la misma razón, permiten inferir las diversas formas que adopta la interrelación entre discurso, semántica y sintaxis.

En primer lugar, volveré sobre una idea de Rastier que me parece especialmente significativa para esta investigación, a saber, que “las relaciones contextuales entre signos no determinan menos el sentido que las relaciones internas del signo, considerado aisladamente” (2007a: 21) y, puesto que los signos son, en este marco teórico, *pasajes*, este enfoque permite advertir fenómenos que resultan recurrentes en los resultados obtenidos. La selección de los pasajes exige aislar un extracto en el plano de la expresión y postular una correspondencia con un fragmento en el plano del contenido, pero el extracto tiene concurrentes y el fragmento, correlatos. Puesto que los pasajes no tienen contornos fijos, la concepción del signo es relacional y contextual (2007b). Sin embargo, vuelvo a reiterar que estoy operando sobre pasajes pequeños y contiguos, mucho más propios de la interpretación gramatical, que de la interpretación retórica y hermenéutica.

Por tal razón me interesa no sólo dar cuenta de que las correlaciones que se dan en los dos planos del lenguaje se producen tanto en la acción interpretativa como en la “enunciativa (productiva)” (Rastier, 2007: 22), sino también reflexionar sobre el alcance ontogenético de los datos. Me detendré particularmente en los pasajes entre los dos planos del lenguaje —significado→ significante, significante→ significado—, en el recorrido significado→ significado cuando la contextualidad se establece en el interior de un mismo plano y en el recorrido significante→ significado cuando la contextualidad es heteroplana. Probablemente por el hecho de estar trabajando sobre lengua escrita disminuye la posibilidad de analizar, en la contextualidad heteroplana, el pasaje significado→ significante; y en la homoplana, el pasaje significante→

significante, fenómenos que se advierten con frecuencia en las exposiciones orales de los estudiantes.

Comenzaré por los dos pasajes propios de la semiosis entre los dos planos del lenguaje. La aserción de François Rastier respecto de que no siempre es sencillo reconocer el significante a partir de un significado, así como tampoco lo es reconocer un significado a partir de un significante, se vuelve especialmente productiva para analizar los casos de selección léxica incorrecta.

De este modo, en el siguiente fragmento escrito por un estudiante la forma seleccionada no remite a su significado, sino que su aparición está motivada por su semejanza fónica con el significante de la forma ausente:

- 6) Troubetzkoy decía que no se puede conceder ningún detalle fonológico, si no es teniendo en cuenta la estructura de la lengua en dicho sistema.

Así se llegó a conceder a la estructura como “sistema de estructura”. Cada lengua es un sistema, difiere de los otros sistemas por el arreglo interno de la estructura de la lengua.

Lo primero que sorprende es la selección del verbo *conceder* en lugar de *concebir*, cuya proyección argumental y semántica es la que organiza, sin embargo, ambas frases. En efecto, la primera frase sigue la estructura que exige el verbo *concebir* (*concebir* + tema: *concebir un concepto*) y la segunda también (*concebir algo como algo*), hecho más llamativo porque en este último caso la selección semántica y argumental de *concebir* difiere de la del verbo *conceder*. La semejanza fónica entre ambos verbos ha hecho que la estudiante utilice uno por otro, selección que no es casual u ocasional, sino sistemática, como lo demuestra la doble aparición de la misma forma con idéntico significado. Esto muestra que la identificación de un significante no siempre es un punto de partida, tal como sostiene Rastier, sino que está habilitada de hecho por las regularidades que definen el contexto del género textual, a cuyo registro pertenecen verbos tales como *concebir o conceder*.

Por otra parte, también se puede advertir que *conceder* no es el único significante con el que el estudiante tiene problemas. Aunque utilice las formas “estructura”, “sistema” no logra concretar el significado de estos términos, razón por la cual los invierte —en lugar de decir *estructura de sistemas*, dice *sistemas de estructuras*— y selecciona *detalle fonológico* en lugar de *fonema*, justamente la forma imprescindible desde el punto de vista disciplinar. Resulta significativo que se hayan recuperado todos los términos, es decir, palabras que forman parte de un dominio especializado, y que se haya intentado dar cuenta de sus relaciones, aunque las colocaciones nominales invertidas y la selección por isofonía de otro verbo indican cuán ajeno es todavía este dominio conceptual, lingüístico y discursivo a quien formula.

La diferencia entre los términos —cuyo significado permanece en gran medida todavía inaccesible— y los verbos de uso frecuente en el discurso académico es que el estudiante tiene disponible un significado para los verbos, en este caso el que corresponde al verbo *concebir*, e incluso el modo en que ese significado organiza la sintaxis, pero no identifica con facilidad el significante, por ello selecciona uno semejante, *conceder*. Como sostiene Rastier,

[...] el significante no es el punto de partida [de la semiosis], puesto que él mismo debe ser reconocido. [...] La identificación de los significantes parece ser uno de los puntos de entrada en el recorrido interpretativo, pero está precedida por las expectativas y presupuestos que definen el contrato propio del género textual de la práctica en curso; así, ésta parece ser igualmente un punto de regreso (Rastier, 2007: 23).

A continuación veremos el caso inverso: cómo los estudiantes pueden disponer de los significantes en tanto formas, pero no siempre pueden acceder a los significados que esas formas suponen. Los datos que permiten mostrar mejor esta situación son los enunciados que los estudiantes construyen a partir de un

verbo, tanto sin restricción temática como con una restricción que impone el ámbito de la disciplina. En casi todos los casos, en los enunciados elaborados sin restricción temática sobre ámbitos cotidianos, los verbos muestran selecciones categoriales y semánticas correctas y adecuadas. En contraste, desde un 20% hasta un 40% de los enunciados construidos por los mismos estudiantes utilizando los mismos verbos, pero sobre temáticas propias de la lingüística, no es aceptable desde el punto de vista disciplinar.

Por ejemplo, los estudiantes pueden utilizar el verbo *radicar* en la acepción según la cual una persona (o cosa) está establecida en un lugar, en frases tales como *Pedro se radicó en Brasil* o incluso en la acepción según la cual una cosa tiene su origen o fundamento en otra, como en *La amistad radica en el compañerismo*. Sin embargo, algunos estudiantes parecen mantener, en el caso del discurso especializado, el estrato más concreto de significado:

- 7) Las formas inseparables radican en la morfología.
- 8) La morfología y la sintaxis radican en la gramática.

En (7) el verbo *radicar* conforma la idea de que las formas inseparables *están situadas en* la morfología, no que constituyen su objeto de estudio; del mismo modo, en (8) morfología y sintaxis no conforman la gramática, sino que *están establecidas en* la gramática. Si bien los significados están habilitados por el sistema, e incluso podrían llegar a ser interpretables desde el punto de vista de la disciplina, no están autorizados por las normas que fijan las combinaciones posibles para expresar estos conceptos en el discurso académico. Lo llamativo en ambas formulaciones es que *radicar* selecciona términos disciplinares —gramática, morfología, formas inseparables— que simplemente parecen haber reemplazado los seres humanos y los lugares concretos que el verbo seleccionaba en el uso propio del discurso cotidiano. De ahí la inacceptabilidad de una construcción

que sigue actualizando el significado concreto del verbo “X está establecido en un lugar”, con una combinatoria que intenta situarla en otra esfera discursiva. El resultado de este intento es paradójico: sucede como si formas abstractas provenientes del ámbito académico se ubicaran sobre un fondo semántico concreto propio del discurso cotidiano.

Puedo citar a continuación otros casos de uso de verbos propios del discurso académico, en los que se observa la misma trayectoria: el traslado de los significados más frecuentes en los ámbitos cotidianos al ámbito especializado y el sostén de la misma construcción sintáctica. Por ejemplo, *definir* en el sentido de decidirse a actuar en un sentido u otro, en (9) o *adherir* en el sentido de pegar o unir una cosa a otra de manera que no se separen, en (9) y (10) (ejemplos analizados más extensamente en Cárdenas, 2007):

- 9) La morfología se definió por las construcciones en las que intervienen las formas inseparables.
- 10) La inmigración pudo adherir al español otras lenguas como el italiano, el francés.
- 11) La literatura argentina se caracterizó por adherir lunfardo en las poesías del tango.

Un caso particular que muestra otra clase de caída en el desempeño al entrar en el discurso especializado es el de la estudiante que escribe espontáneamente *La amistad radica en el compañerismo*, siguiendo la acepción más abstracta del verbo. A pesar de dominar el modo de activar los rasgos abstractos del verbo, la frase que genera cuando tiene que referirse a un tema propio de la lingüística como disciplina tiene rasgos inaceptables. Esta vez el verbo sólo selecciona bien el argumento externo en tanto que el del sintagma preposicional está alterado: “radicar sobre la base de” en lugar de “radicar en” y la flexión verbal no está en concordancia con el sujeto. También hay un

error conceptual: no es la construcción semántica la que define la diferencia entre formas inseparables e independientes para el distribucionalismo:

- 12) Las diferencias de las formas independientes de las inseparables ha radicado principalmente sobre la base de la construcción semántica.

En el caso del verbo *adherir* se puede observar, además, que incluso cuando el estudiante intenta utilizar la acepción más abstracta del verbo, según la cual alguien se une o se suma a otro, a una opinión, ideología, organización, no utiliza la sintaxis esperada —verbo + a + sustantivo— sino que el verbo selecciona una cláusula de infinitivo:

- 13) Borges y Sarmiento se adhieren a tratar el tema de la identidad.

La imposibilidad de generar construcciones gramaticales en el ámbito especializado con el mismo verbo que se ha utilizado sin problemas para generar un enunciado en el ámbito cotidiano es menos frecuente. Cuando el estudiante no puede utilizar el verbo en el ámbito cotidiano, tampoco puede hacerlo en el ámbito científico.

Estos datos validan la teoría de Vygotsky respecto de la adquisición de los conceptos espontáneos y científicos (1934), pero la llevan mucho más allá de las edades que él había considerado en su estudio, que a su vez retomaba y discutía la investigación de Piaget (1933) sobre el uso de conectores lógicos en niños pequeños. Tal teoría le da una profundidad ontogenética a la observación de Rastier acerca del acceso difícil al significado. Los estudiantes parecen disponer al principio sólo de una forma, el significante, y de su acepción más frecuente en el discurso cotidiano, así como de la construcción sintáctica particular en la que la palabra con esa acepción está presente. Utilizarla en otros ámbitos discursivos produce “anomalías semánticas” o “agramaticalidades” que no son sino el resultado de la expansión

de la palabra a otros ámbitos discursivos merced a la selección de términos, que no logran alterar la actualización de rasgos semánticos propios de la esfera de uso cotidiana, a menudo en coexistencia con la combinatoria sintáctica propia de la misma esfera (*cf.* 7, 8, 9, 10). Asimismo, puede suceder que se actualicen rasgos semánticos apropiados al uso especializado, con una nueva combinatoria sintáctica, pero distinta de la que establece la norma (*cf.* 12 y 13).

Se advierte, entonces, que en el pasaje del significante al significado, se genera, en la producción de lenguaje, al menos en estas condiciones, una trayectoria regular que pone de manifiesto la formación dinámica del significado. Por una parte, las construcciones analizadas dan cuenta del espesor semántico del léxico, producto de un cambio evolutivo de los significados en la lengua, que va desde lo concreto a lo abstracto, tal como se muestra en su observación respecto de que “no es simplemente el significado lo que cambia, sino el modo en que la realidad se generaliza y se refleja en una palabra” (1995: 169). Por otra parte, se observa en ellas el proceso de desarrollo ontogenético de los significados y la transformación del modo en que funciona el pensamiento. Si bien estamos trabajando con verbos y no con sustantivos o conectores como lo hacía Vygotsky, se puede advertir, tal como él lo hacía, que el uso de conceptos no espontáneos —como los de las disciplinas científicas a los que se accede sólo desde la instrucción sistemática— exige una reorganización cualitativa no sólo de los conceptos espontáneos —propios de las experiencias y discursos cotidianos— sino también de la lengua en la cual tales conceptos se formulan y de la mente que opera con tales formaciones conceptuales. Si tenemos en cuenta que la unidad de análisis de este psicólogo ruso era la palabra, pero que de todos modos pudo ver que el problema en la adquisición de los conceptos no espontáneos radicaba también en las relaciones que la ciencia establece entre los conceptos y en el impacto sobre los conceptos espontáneos, propios de los discursos cotidianos, advertiremos el alcance de una

reflexión que vinculaba el signo comprendido como palabra con el discurso, aunque fuera la palabra su unidad de análisis declarada y no el discurso.

Sin embargo, lo observado en las construcciones de los estudiantes de la Universidad, nos exige mayor cautela respecto del optimismo vygotskyano en cuanto a la reorganización cualitativa que los conceptos no espontáneos producen en los espontáneos. Ciertamente los conceptos no espontáneos reorganizan los campos conceptuales del sujeto y la lengua en la que tales conceptos se formulan, pero esta reorganización es más dinámica y recursiva de lo que el teórico ruso había constatado en sus investigaciones con niños y no siempre está bajo el control y la conciencia del sujeto. Este movimiento hacia lo desconocido que realiza el hablante —el discurso especializado— es simultáneo con un regreso a lo conocido, y en este traer lo desconocido hacia lo conocido —rasgos de significado del léxico, combinatorias sintácticas— se produce un tropiezo, una desviación. Nos detendremos, entonces, en estas desviaciones a partir de sus similitudes y diferencias con los tropos normalmente estudiados como figuras de estilo.

Para establecer esta comparación es conveniente partir de una reflexión de Raúl Dorra acerca de que el discurso es “un cuerpo que hace figura”, un cuerpo que se expone a la mirada que lo juzgará según el modo en que selecciona sus partes, las ordena y las verbaliza (2002: 25). Si es así, una palabra sacada de su lugar, violentada por un tropiezo discursivo, es un tropo:

Una palabra que tropieza, una palabra que se desvía de modo tal que su flujo semántico queda abruptamente modificado se convierte en *tropo*. Es claro que entre el accidente del cuerpo y el accidente de la palabra hay una diferencia esencial: aquél es resultado de un azar —o en todo caso de la intervención de una ley de la naturaleza— mientras que éste es un resultado de un trabajo artístico pues el tropo retórico resulta de un cálculo del manipulador de las palabras —orador o escritor— (2002: 31).

No obstante, esta última observación es la que nos permite reflexionar mejor en la naturaleza de la desviación que se observa en las construcciones de los estudiantes, que prueban que no siempre, a pesar del inmenso esfuerzo consciente realizado, se puede calcular la forma en que se estabilizarán los rasgos semánticos de las palabras y de las construcciones en la interpretación. Los “tropos” de los escritos de los estudiantes se generan en la combinatoria de léxico y sintaxis que el sistema de la lengua autoriza, esto es, en la obediencia a las reglas del sistema; el problema es que se trata de construcciones inéditas en el ámbito discursivo académico. Las construcciones actualizan significados que están inscriptos en la lengua, que no dejan de dar cuenta de las relaciones conceptuales entre los términos, pero que no lo hacen siguiendo las restricciones que los modelos sociodiscursivos imponen a la lengua (*cfr.* ejemplos 7, 8, 9, 10, 11). Por tanto, la discordancia respecto de las relaciones usuales que la norma estipula para el uso de la lengua en esta clase de discursos muestra que tales dependencias sólo pueden ser restablecidas y actualizadas por un sujeto que produce e interpreta ya con-formado en y por el discurso académico. Sólo esta clase de sujeto podría ejercer un cálculo manipulador de la palabra, de modo tal que tuviera éxito en el despliegue de un cuerpo discursivo no afectado por estos “tropiezos”. De algún modo, entonces, el problema no está exactamente en la relación entre sentido original o sentido figurado de las palabras de las construcciones, sino en que el sentido se define en una red de relaciones en su contexto discursivo (Rastier, 1993). Por tanto, sólo desde el todo —el discurso— se puede conformar la parte —el léxico y la sintaxis—.

De ahí que esta desviación pueda ser calificada por el investigador como un error, pero ciertamente no es otra cosa que la constitución de un vínculo entre el sujeto y lo desconocido, único modo de incorporar lo otro al yo. Como sostiene Raúl Dorra:

Ningún objeto que permanezca informe ante nuestra mirada será dado por conocido —pues la informidad del objeto es también informidad del sujeto cognoscente— y el pensamiento, así como la mirada, no descansarán hasta asimilarlo, según un procedimiento de analogía, inclusión o desplazamiento, a algo conocido y asimilable para el sujeto (2006: 109,110).

El error es, además, característico del desplazamiento de posición del sujeto ante el lenguaje y el discurso, posición del interaccionismo estructural (de Lemos, 2000; Desinano, 2004). En efecto, si el primer modo en que un sujeto se constituye como hablante es a partir de la imitación (como lo sostenía ya Quintiliano) y la repetición de fragmentos del habla de otro, se habilita otra clase de funcionamiento cuando la lengua opera en los enunciados del sujeto. En este caso, hemos visto cómo en los enunciados y completamientos se activan posibilidades semánticas y sintácticas previstas por la lengua como sistema; pero como son posibilidades virtuales, no realizadas habitualmente, permanecen fuera de la norma. De ahí que las construcciones produzcan esa sensación de extrañeza y queden calificadas como “error”. Por tal motivo, esta posición, distinta de la repetición de los enunciados de los expertos (libro o docente), da lugar al error, que permanece no reformulable, porque no es percibido por el hablante quien no puede todavía desdoblarse para escuchar su propia habla como si fuera otro. Sin embargo, desde el “error” y por el “error” es que el sujeto se habilita como hablante en un ámbito discursivo nuevo.

Tal interpretación puede ser avalada por otro dato que también surge de los completamientos, pero que esta vez tiene que ver con el éxito. El ejemplo más significativo es el de los enunciados que los estudiantes construyen con el verbo *afectar* en el ámbito disciplinar. El enunciado en el que figuraba esta palabra en el texto de Quilis era el siguiente:

- 14) Estas unidades, cuyo cambio ha afectado al significado, se llaman conmutables, y a los elementos en cuestión, invariantes.

Todos los enunciados gramaticales y aceptables desde el punto de vista disciplinar, producidos por los estudiantes, mantienen estable no sólo la proyección estructural del verbo y su selección semántica, sino incluso la combinatoria de lexemas ya establecida en el ejemplo: *afectar el significado* que opera en este caso como una colocación. Los enunciados agramaticales son los producidos por estudiantes que intentan realizar variaciones categoriales:

- 15) el afecto al significado se produce por el cambio de una letra por otra

o que cambian el objeto afectado:

- 16) para producirse el cambio de significado de las palabras los elementos en cuestión, las variantes permiten que el mismo afecte la comprensión

Estos resultados no sólo validan la explicación del interaccionismo estructural respecto de que el desplazamiento del sujeto de la posición en que repite fragmentos de discursos coincide con la aparición del “error”, sino que además muestran la estabilidad de las construcciones y el estrechamiento del margen de variación a la formulación que impone el discurso académico: se acotan los rasgos semánticos que se activan en las palabras y los términos, se limita la combinatoria sintáctica, que parece estar constituida por combinaciones fijas que no pueden sino repetirse, se regula al máximo la disposición de las partes del discurso y, en conjunto, se conforma así el orden del sentido.

Me he detenido extensamente en los pasajes comprendidos por la semiosis, es decir, por la relación entre los dos planos del lenguaje. A continuación, para seguir trabajando con la teoría

de la gradualidad del signo lingüístico de Rastier, tomaré ahora los tipos de contextualidad que se establecen en el interior de un mismo plano, restringiendo la reflexión, dada la naturaleza del problema que analizo, al pasaje significado→significado.

Las relaciones contextuales en el mismo plano, particularmente las relaciones de significado a significado, funcionan en cualquier texto, pero su efecto en la producción lingüística se aprecia con claridad en los datos que ofrecen las pruebas de completamiento, tanto en las situaciones que los estudiantes resuelven con eficacia casi absoluta, como en aquellas que resultan en construcciones agramaticales o inaceptables. Cabe aclarar que los menores porcentajes de acierto suelen coincidir con dos situaciones: en primer lugar, la presencia de implícitos que sólo pueden ser resueltos por el conocimiento acerca del modo de investigar en el marco de una disciplina; en segundo lugar, cuando el contexto sintáctico impone un desplazamiento de perspectiva de la acción que exige, a su vez, una transformación sintáctica y morfológica del verbo. Este último es el caso de la voz pasiva que he analizado en otro trabajo (Cárdenas, 2009). Sólo analizaré a continuación el modo en que la pertenencia de las expresiones a la lengua general o al ámbito disciplinar incide en la posibilidad de reconstruir los sintagmas.

A medida que las combinaciones tienen mayor grado de fijez gramatical y, por tanto, pertenecen a la lengua general, hay mayores porcentajes de éxito en el completamiento. Es el caso de las expresiones *tener lugar* o *hay que distinguir* en los siguientes contextos: [...] *el cambio que tiene lugar en otras instituciones* [...] y [...] *hay que distinguir cuidadosamente dos tipos de innovación* [...]. Se solicitaba el completamiento de la parte correspondiente al verbo conjugado (*tiene, hay*), que, en el primer caso se seleccionó exitosamente en 82% y, en el segundo, en 95%. En contraste, cuando las colocaciones pertenecen ya al vocabulario general de uso frecuente en el ámbito académico, los porcentajes de éxito caen al 50%. Por ejemplo, *ganar en seguridad y precisión* en la siguiente frase: *la compa-*

ración de las partes constitutivas ganó en seguridad y precisión con la enseñanza del análisis de las formas del habla de la gramática hindú. En este último caso pudo haber influido la presencia de más de un espacio vacío en la construcción, hecho que potenció un procesamiento local en el completamiento.

En todas las colocaciones analizadas se advierte de qué modo es la presencia de la segunda parte del sintagma (...*lugar, ... que distinguir, ... en seguridad y precisión*) la que elicitaba el verbo de la combinación (*tiene “lugar”, hay “que distinguir”, ganó “en seguridad y precisión”*). Sólo cuando interviene una construcción que da cuenta de las metas de una práctica científica, que suele buscar una descripción o un análisis preciso y seguro, es cuando los estudiantes dudan en la selección del verbo de la combinación.

La misma situación se repite en otros casos: cuando las isotopías pertenecen al ámbito de la investigación científica también disminuye en 50% la posibilidad de solución. Analizaré a continuación un caso de relación entre sustantivos y adjetivos en la frase de Bloomfield *Las únicas generalizaciones útiles sobre la lengua son las inductivas*, frase en la que faltaba el sustantivo *generalizaciones* que debía ser repuesto sobre la base de los adjetivos *únicas, útiles, inductivas* y la construcción preposicional *sobre la lengua*. Los estudiantes contaban, además, con la oración anterior del texto, que destacaba el aporte del análisis de las familias lingüísticas no indoeuropeas a la constitución de una lingüística descriptiva. El problema no fue morfológico, es decir, la transformación de la categoría gramatical, pues casi todos los que completaron el espacio lo hicieron con un sustantivo de verbal, sino la selección del sustantivo *generalizaciones* que sólo podía ser inferido del adjetivo *inductivas*. *Generalizaciones inductivas* es una colocación disciplinar que indica un modo de investigar, un modo de pasar de los datos a la teoría; por su parte, la restricción involucrada en los adjetivos *únicas* y *útiles* daba cuenta de que esa era la opción epistemológica del distribucionalismo norteamericano.

Los estudiantes seleccionaron lexemas tales como *comparaciones* y, en menor medida, *descripciones*, que son objetables debido al carácter inductivo que ya supone toda comparación y toda descripción. A pesar de esto, tal selección también deja de lado la crítica de Bloomfield al método deductivo dentro de la lingüística. Vuelven a manifestarse dos recurrencias que ya habíamos observado: en primer lugar, la prioridad de lo concreto (descripción, comparación) sobre lo abstracto (generalización) y, por otra parte, el desconocimiento del campo argumentativo a propósito de la metodología en el campo disciplinar.

Respecto de las relaciones contextuales en distinto plano, me parece que la que se hace presente con claridad en esta investigación es la que existe entre significante y significado, particularmente cuando la ambigüedad del significado se elimina por la presencia de un significante vecino. En este caso no se trata de un significado ambiguo, sino de la actualización de un significado por la combinatoria. Por ejemplo, queda claro que el significado del verbo *encontrar* varía notoriamente según si la construcción es *Encontré a María en el mercado* o *Encontré a María cansada*, pues en el primer caso prima una interpretación de contacto visual y físico en tanto en el segundo caso *encontrar* se actualiza como un verbo de percepción psicológica (Múgica, 2007). De algún modo, es el caso analizado en los verbos *adherir* y *radicar* pues es la selección de lexemas y la combinatoria sintáctica diferencial la que define los rasgos de significado que se actualizan en la construcción.

Conclusiones

Habíamos comenzado señalando el riesgo de perder la diferencia que se pretende analizar en la producción lingüística de quienes están ingresando en un ámbito de discurso especializado, en este caso en particular, el de estudiantes en su primer año de vida académica. Tal diferencia puede ser interpretada de distin-

tas maneras por el experto en su disciplina: un docente puede establecer grados de admisibilidad y establecer, consecuentemente, distintos cursos de acción: desde hacer caso omiso de la diferencia para seguir dando lugar a la palabra del otro, hasta señalar la diferencia en el enunciado ajeno o reformular el enunciado. Un investigador puede optar por, simplemente, señalarla utilizando como parámetro su propio funcionamiento discursivo y lingüístico o el de los estudiantes calificables como “expertos” —denominación propia de la psicología cognitiva— o por interpretarla, aunque es inevitable hacerlo utilizando el mismo mecanismo.

Por esto es necesario detenerse en estas “diferencias” para determinar regularidades de funcionamiento en la lengua y en el discurso, algo que he intentado hacer al volver sobre la relación entre léxico y sintaxis, relación que pone a prueba no sólo el modo en que concebimos la relación entre lenguaje y realidad, sino también el modo en que se resuelve la dupla lenguaje y pensamiento. He intentado mostrar que los desafíos que el uso plantea a las teorías que han discutido la interfaz léxico y sintaxis sólo pueden resolverse si se considera un tercer término: el discurso, tanto desde el punto de vista lingüístico como psicolingüístico. La estabilidad, la regularidad de tal interfaz está dada por la coactivación de elementos de distintos órdenes, vinculada con la familiaridad con un género discursivo, en este caso, con la lingüística como disciplina. Retomar los principios del modelo de la gradualidad lingüística propuesto por François Rastier con los datos surgidos de esta investigación mostró que su concepción de signo como pasaje permite establecer con mayor precisión tales regularidades. Son especialmente fructíferos, para dar cuenta de esta situación de producción de lenguaje, sus postulados respecto de que son los recorridos interpretativos los que estabilizan los rasgos semánticos de unidades, que incluso mínimas, sólo definen su sentido en textos, y que, además, tales recorridos interpretativos se definen en el intertexto definido por el género y el discurso.

Han sido particularmente los pasajes que involucran al significado, tanto en la semiosis entre los dos planos, como en las relaciones contextuales en el mismo plano y entre distintos planos, los que han permitido conformar las trayectorias de interpretación que se actualizan en las producciones de los estudiantes. En efecto, los estudiantes parecen generar o completar frases desde un doble movimiento: por una parte, el intento de mantener la estabilidad de las construcciones del discurso especializado con la fijeza de la repetición; por otra parte, la traslación y vaivén entre universos discursivos, desde los conocidos hacia los desconocidos, que involucra también el vaivén entre conceptos espontáneos y no espontáneos en un proceso permanente de reorganización de pensamiento y lenguaje. Este último movimiento involucra la transferencia de los rasgos de significado de los lexemas que tales discursos activan y de las combinatorias sintácticas que los rasgos habilitan. Si bien, ambos mecanismos pueden generar error —el primero por la fragmentariedad y el segundo por las anomalías, agramaticalidades o inadecuaciones de las construcciones—, no deben entenderse sino como parte de un proceso de subjetivación. Asimismo, son el resultado del modo en que el pensamiento verbal y el lenguaje consciente del sujeto resuelven el encuentro con un discurso, que supone no sólo un campo conceptual distinto, sino también una realidad lingüística nueva. Este encuentro se resuelve, como hemos visto, no sólo desde el orden de la conciencia, sino igualmente desde los órdenes en los que el sujeto funciona inconscientemente.

Analizando extractos mínimos —enunciados, partes de enunciados, palabras y morfemas— se muestra cuán grande es el desafío para un sujeto que escribe en un ámbito discursivo ajeno, como es el caso de los estudiantes que ingresan a los ámbitos académicos. No se trata sólo de la descontextualización que impone la escritura al lenguaje, sino del grado máximo de contextualización que la producción lingüística exige hasta en los mínimos extractos. Los estudiantes, por lo tanto, sólo pue-

den operar interpretativamente sobre los fragmentos que están efectivamente disponibles en los textos presentados, y no sobre los fragmentos máximos que están involucrados en tales extractos mínimos, pero a los que sólo puede acceder un experto en la disciplina.

Conviene, entonces, retomar el epígrafe, para sostener con Vygotsky que la corrección absoluta sólo se alcanza en las matemáticas. Probablemente, además, tal como planteaba este psicólogo ruso, la relación entre pensamiento y lenguaje no es tan unívoca como parece, a pesar de los postulados de la lingüística europea continental, porque ambos están en permanente transformación, incluso cuando ya se han conformado como lenguaje consciente y pensamiento verbal. Una transformación que, como bien había vislumbrado este teórico, se habilita y se potencia con la instrucción en los ámbitos de educación sistemática. Sin embargo, es una transformación que no acontece sin tropiezos ni sucede siempre bajo condiciones de conciencia y control, tal como se advierte en los “errores” en la producción lingüística de adultos. Ni el lenguaje ni el sujeto pueden ser pensados en términos de un diseño óptimo, pero tampoco de contingencia provisoria absoluta. Lo prueba la relación entre léxico, sintaxis y discurso en los enunciados de sujetos que ingresan a una formación discursiva que desconocen y en la que deben (re)constituirse como hablantes.

Referencias

- BEREITER, C. (1980). “Development in Writing”, en Gregg L. y E. Steinberg, (coord.) *Cognitive Processes in Writing*. New York: Lawrence Erlbaum.
- BAJTIN, M. (1985). “El problema de los géneros discursivos”. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BOSQUE, I y J. Gutiérrez-Rexach (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.

CÁRDENAS, V. (coord.) (2007). *La puesta en palabras*. Salta: EDUNSa.

_____ (2009). “Discurso especializado, sintaxis y léxico: una perspectiva a partir de la producción lingüística”. I Congreso Internacional: Léxico e interculturalidad. Nuevas perspectivas. Tucumán (Argentina) 11-14 de agosto de 2009.

CHOMSKY, N. (1970). *Aspectos de una teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.

_____ (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.

CIAPUSCIO, G. (2007). “El género como interfaz: su papel en la conformación de significado léxico”. Ponencia presentada en el XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

COROMINAS, J. (2006). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.

COSERIU, E. (1973). “Sistema, norma y habla”. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.

_____ (1981). *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.

DE SAUSSURE, F. (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona: Gedisa.

DESINANO, N. (2004). *La escritura de textos científico-disciplinares en alumnos universitarios. Un estudio del funcionamiento del sujeto en el lenguaje*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Rosario.

_____ (2007). “¿Cómo puede considerarse el cambio en la problemática de adquisición” Panel: Adquisición del lenguaje en las Jornadas sobre la enseñanza del español como segunda lengua. Universidad Nacional de Rosario. Octubre.

DORRA, R. (2002). *La retórica como arte de la mirada. Materiales sensibles del sentido (I)*. México: BUAP/Plaza y Valdés.

- _____ (2006). "Sobre la necesidad de la figura", en Zúñiga Chávez, D. (coord.) *Sendas y signos del discurso literario*. Guadalajara: Cátedra Latinoamericana Julio Cortázar.
- FAYOL, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.
- FOUCAULT, M. (1969). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- _____ (1991). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- GREIMAS, A.-J. (1998). "La enunciación: una postura epistemológica". *Cuadernos de trabajo* 21. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.
- HAYES R. and L. Flower (1996 [1980]). "Teoría de la redacción como proceso cognitivo". En *Textos en contexto. Núm. 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de lectura.
- HJELMSLEV, L. (1980). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- IGOA, J. y J. García Albea (2000). "Unidades de planificación y niveles de procesamiento en la producción de lenguaje". *Psicolingüística del español*. Valladolid: Trotta.
- MILLER, George (1965). "Los psicolingüistas. Sobre los nuevos científicos del lenguaje", en Osgood Ch. y T. Sebeok. *Psicolingüística. Problemas teóricos y de investigación*. Barcelona: Planeta.
- MILNER, J.-C. (1998 [1978]). *El amor por la lengua*. Madrid: Visor.
- OCHS, E. (1979). "Planned and unplanned discourse", en Givón T. (ed.) *Discourse and Syntax*. vol. V. Nueva York: Academic Press, pp. 51-80.
- OSGOOD, Ch. y T. Sebeok (1965). *Psicolingüística. Problemas teóricos y de investigación*. Barcelona: Planeta.
- QUILIS, A. (1998). *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: Arco.

RASTIER, F. (1993). "Tropos y semántica lingüística". En *Morphé*, núm. 8, Puebla: Universidad Autónoma de Puebla, pp. 40-66.

_____ (1996). "Problématiques du signe et du texte". En *Intellectica*, 1996/2, 23, pp. 11-52.

_____ (2005). *Semántica interpretativa*. México: Siglo XXI.

_____ (2007a). "Signo y negatividad: una revolución saussuriana". En *Tópicos del Seminario*, 18. *Significación y negatividad*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp.13-56.

_____ (2007b). "Passages". En *Corpus*, 6, pp. 125-152.

PINKER, S. (2007). *El mundo de las palabras. Una introducción a la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.

SECO, M., O. Andrés y G. Ramos (1999). *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar.

VYGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Material bibliográfico utilizado en el diseño de los instrumentos metodológicos

BLOOMFIELD, L. "Formas gramaticales". *Lenguaje*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1964 [1933].

BUSTOS TOVAR A. (2004). "La escisión latín-romance. El nacimiento de las lenguas romances: el castellano", en Cano Aguilar, R. (coord.) *Historia de la lengua española*. Barcelona: Ariel.

COSERIU E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de una teoría del hablar*. Madrid: Gredos.

QUILIS, A. (1998). *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: Arco.

RIDRUEJO E. (1999). *Las estructuras gramaticales desde el punto de vista histórico*. Madrid: Síntesis.