

5

El Posicionamiento Actitudinal y las Metáforas Gramaticales: La Inscripción de los Significados Interpersonales en las Respuestas a un Parcial Universitario de Psicología Evolutiva

Martín Miguel Acebal
UNIVERSIDAD DE FLORES

Resumen

Este artículo analiza las valoraciones presentes en las respuestas de estudiantes a un parcial de la asignatura Psicología Evolutiva acerca de la noción de “madre suficientemente buena” de D. Winnicott, en el marco del Profesorado Universitario en Educación Física (Universidad de Flores, Argentina). Las respuestas son estudiadas como relaboraciones del texto disciplinar y la atención está en considerar cuáles son sus transformaciones y cómo pueden explicarse desde un punto de vista lingüístico. El abordaje se organiza en dos perspectivas complementarias. La primera se ubica en el marco Teoría de la Valoración para dar cuenta del posicionamiento actitudinal acerca de la función materna, tanto en el texto de Winnicott como en las respuestas al parcial. El análisis muestra que los juicios de las y los estudiantes se distribuyen entre los de “estima social”—las capacidades de la “madre suficientemente buena”—y los de “sanción social”—sus obligaciones—. La segunda perspectiva se focalizará en la “metáfora gramatical.” El estudio permite reconocer que, mientras el texto disciplinar utiliza este recurso para la construcción de significados abstractos e informacionalmente densos, las respuestas realizan un camino inverso en el que reponen los significados condensados

en el texto de Winnicott. La hipótesis que se postula es que la representación de las funciones maternas que realizan las y los estudiantes vuelve a sus textos más permeable a las valoraciones acerca de los procesos, los participantes y las circunstancias abordadas por el concepto disciplinar. Finalmente, se concluye acerca de la relevancia de la enseñanza explícita de la “metáfora gramatical” en el contexto de programas destinados a la mejora de la escritura académica en la educación superior.

Abstract

This article analyzes evaluations around the notion of “good enough mother” by D. Winnicott in students’ exam responses in an Evolutionary Psychology course, as part of the teacher training program in Physical Education (Universidad de Flores, Argentina). The responses are studied as re-descriptions of the disciplinary text and the focus is on considering their transformations and how they can be explained from a linguistic point of view. The approach comprises two complementary perspectives. The first is the Appraisal Theory framework to account for the attitudinal positioning about the maternal function, both in Winnicott’s text and in the responses to the exam. The analysis shows that the judgments of the students are distributed between those of “social esteem”—the capacities of the “good enough mother”—and those of “social sanction”—her obligations. The second perspective will focus on the “grammatical metaphor.” The study allows us to recognize that, while the disciplinary text uses this resource for the construction of abstract and informationally dense meanings, the responses follow an inverse path in which they re-exhibit the condensed meanings in Winnicott’s text. The hypothesis that is postulated is that the representation of the maternal functions carried out by the students makes their texts more permeable to the evaluations about the processes, the participants and the circumstances studied by the disciplinary concept. Finally, it is concluded about the relevance of the explicit teaching of the “grammatical metaphor” in the context of programs aimed at improving academic writing in higher education.

El objetivo de este artículo es analizar la incorporación de valoraciones, juicios y estereotipos en las respuestas de estudiantes a un parcial de la asignatura Psicología Evolutiva, correspondiente al segundo año del *Profesorado Universitario en Educación Física* de la Universidad de Flores (Ciudad Autónoma de

Buenos Aires, Argentina). Docente y estudiantes podían reconocer y acordar en el carácter inadecuado de tales valoraciones dentro de un texto académico como el requerido por la consigna, pero ninguno—ni docente ni estudiantes—podía elaborar una alternativa textual que evitara una lectura censora sobre tales valoraciones. El artículo postula un análisis lingüístico-discursivo del fenómeno para lograr una mejor comprensión de los textos, y luego desarrolla algunos planteos para su abordaje en el marco de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura académicas.

El estudio se encuadra en el Programa de Lectura y Escritura Académicas (PROLEA) implementado en la Universidad de Flores, que postula sucesivas intervenciones en diferentes asignaturas a lo largo de la carrera. Las intervenciones son llevadas a cabo por una o un especialista en el lenguaje, quien realiza un trabajo de “negociación previa” (Moyano, 2009, 2010, 2011) con la o el docente de la asignatura específica—que deviene así en *profesor/a socio/a* del Programa—a los fines de identificar y caracterizar las actividades de lectura y escritura académicas presentes en la asignatura. El Programa va construyendo grados de autonomía de las y los estudiantes en la resolución de las actividades de escritura y cada uno de estos grados sienta las bases para nuevos desarrollos que requerirán del andamiaje del/de la docente, hasta lograr finalmente la independencia en la resolución de los requerimientos de la escritura en la universidad y en la vida profesional.

El presente trabajo forma parte de una reflexión destinada a facilitar la intervención de la/del especialista. No se trata, entonces, de mostrar la interacción que mantienen las y los estudiantes y la/el docente del Programa a partir del texto seleccionado, sino del trabajo de análisis y reflexión previa que realiza la/el especialista del lenguaje sobre las producciones de estudiantes a los fines de precisar la intervención que se realizará.

El foco de la reflexión estará puesto sobre un fenómeno que se presenta como evidente para la docente de la asignatura e incluso para las y los estudiantes: *la inadecuada incorporación de valoraciones, juicios y estereotipos acerca de la función materna en las respuestas a la actividad de escritura académica asignada*. Sin embargo, lo evidente del fenómeno contrasta con la complejidad para desarrollar una explicación de su realización lingüística. Como postularemos en este trabajo, la comprensión teórica de este fenómeno es la que nos permitirá, por una parte, desarrollar una intervención adecuada en la enseñanza de la escritura académica y, por otra, evitar los comentarios censores de las opiniones y posicionamientos ideológicos de las y los estudiantes en relación con la temática abordada por el texto disciplinar.

El *corpus* está conformado por 20 respuestas que corresponden a la totalidad de las producciones de las y los estudiantes en el primer parcial de

Psicología Evolutiva, perteneciente al segundo año del *Profesorado Universitario en Educación Física*. En el caso estudiado, el parcial tenía por temática los desarrollos de Donald Winnicott, en particular su concepto de “madre suficientemente buena.” La consigna del parcial era la siguiente:

Desarrolle el concepto de “madre suficientemente buena” según la teoría de Donald Winnicott.

Los materiales dados a los estudiantes consistían en los capítulos 1 y 2 del texto *La familia y el desarrollo del individuo* de Donald Winnicott (1967/1984)—“El primer año de vida. Criterios modernos sobre el desarrollo emocional” y “La relación inicial de una madre con su bebé”, respectivamente—y un apunte—*Conceptos básicos de la teoría de Donald Winnicott*—preparado por la misma cátedra en el que se sintetizaban varios de los conceptos del autor.

El análisis de las resoluciones de las y los estudiantes será considerado como una reelaboración del texto disciplinar. En este sentido, el foco de nuestro estudio estará en considerar *cuáles* son las transformaciones que se producen en esta reelaboración y *cómo* es que pueden explicarse desde un punto de vista lingüístico. La descripción y explicación de las reelaboraciones de las y los estudiantes permite desarrollar las herramientas necesarias para el diseño de una adecuada intervención destinada a la enseñanza de la escritura académica.

El análisis del *corpus* se articulará con una descripción de los modos en que el texto disciplinar desarrolla las diferentes nociones requeridas por la consigna del parcial. Esto nos permitirá realizar una contrastación entre el texto que podemos llamar “fuente” y sus reelaboraciones. El abordaje se organiza en dos perspectivas complementarias. La primera pone su eje en la identificación, caracterización y sistematización del *posicionamiento actitudinal acerca de la función materna*, tanto en el texto de Winnicott como en las respuestas de las y los estudiantes. Para esto, retomaremos los planteos de la Teoría de la Valoración, en particular los desarrollos de Martin y White (2005).

La segunda perspectiva se focalizará en el recurso lingüístico de la “metafora gramatical”, tal como es entendida en el marco de la lingüística sistémico funcional (Halliday, 1994, 1998; Martin & Rose, 2003). Como veremos, este recurso es desplegado por el texto disciplinar para *la construcción de significados abstractos e informacionalmente densos* y luego reelaborado en las producciones del *corpus*. La atención estará puesta en el modo en que se condensan o se exhiben los participantes, procesos y circunstancias que involucran las funciones atribuidas por el autor a la “madre suficientemente buena.”

Este trabajo propone articular ambas perspectivas a partir de la formulación de una hipótesis explicativa del fenómeno identificado en las producciones de las y los estudiantes—*la incorporación de valoraciones, juicios y estereotipos*

acerca de la función materna—. Como buscaremos mostrar a lo largo de estas páginas, el despliegue o desempaquetamiento de la información condensada en las metáforas gramaticales—presentes en el texto disciplinar—que realizan las y los estudiantes vuelve a sus textos más permeables a la incorporación de las valoraciones, juicios y estereotipos identificados.

Marco Conceptual

La Evaluación: de la Revelación a la Construcción Textual de Vínculos Interpersonales

El análisis de la inscripción de los posicionamientos respecto de la función materna en los textos de las y los estudiantes lo realizaremos en el marco de los estudios acerca del sistema semántico discursivo de la Valoración, en especial a partir de los desarrollos de Martin y White (2005). Uno de los principales aportes de estos autores radica en su articulación con la concepción del lenguaje desarrollada por la lingüística sistémico funcional—en adelante, LSF—(Halliday, 1994), en especial con su modo de entender el lenguaje como un potencial de recursos para construir significados. Esto es lo que les permite diferenciarse de aquellos estudios centrados en la identificación de las marcas o los modos en que la subjetividad “se revela” en el discurso:

Nuestro enfoque nos lleva más allá de muchas explicaciones tradicionales del ‘afecto’ . . . Estas evaluaciones actitudinales son de interés *no sólo porque revelan los sentimientos y valores del hablante/escritor, sino también porque su formulación puede estar relacionada con el status o la autoridad del hablante/escritor producida por el texto*, y porque operan retóricamente para construir relaciones de alineamiento e identificación entre el escritor/orador y actuales o potenciales interlocutores. (Martin & White, 2005, p. 2; traducción propia; el destacado es nuestro)

A los fines de este trabajo, resulta nodular destacar el desplazamiento desde el estudio de los “afectos” o “evaluaciones” como *huellas* (Plantin, 2011/2014; Verón, 1993) hacia la perspectiva que los considera una construcción con la que el texto produce *formas de empatía o autoridad con sus lectores y lectoras*.

La VALORACIÓN es entendida por estos autores como un sistema de recursos para la construcción de significados interpersonales (Figura 5.1). Este sistema se organiza en tres dominios: la ACTITUD, el COMPROMISO y la GRADACIÓN.

La ACTITUD se refiere a nuestros sentimientos, incluidas las reacciones emocionales, los juicios de comportamiento y la

evaluación de las cosas. El COMPROMISO trata acerca de las actitudes hacia las fuentes discursivas y acerca del juego de voces alrededor de las opiniones en el discurso. La GRADACIÓN alude a los fenómenos de clasificación por los cuales los sentimientos se amplifican y las categorías se difuminan. (Martin & White, 2005, p. 35; traducción propia)

La construcción de los significados interpersonales en un discurso resulta de un recorrido entre estos tres dominios que forman parte del lenguaje. En este sentido es que para la LSF un discurso puede ser interpretado “como instanciaciones de un sistema creador de significados y sus sub-sistemas” (Halliday, 1998, p. 185). Estas instanciaciones son estudiadas como modos de realización de los significados interpersonales a través de los recursos léxico-gramaticales del lenguaje.

Martin y White (2005) señalan que los significados interpersonales de la VALORACIÓN, particularmente en el sistema de ACTITUD, pueden realizarse de un modo *explícito* o *implícito*. En los casos de realización *explícita*, la VALORACIÓN es presentada por medio de un ítem lexical (un adverbio, un adjetivo, un sustantivo o un verbo). En los casos de realización *implícita*, los posicionamientos son evocados de manera indirecta, por medio de significados ideacionales, superficialmente neutrales pero capaces de activar respuestas evaluativas de acuerdo con la posición social, cultural e ideológica del oyente o lector.

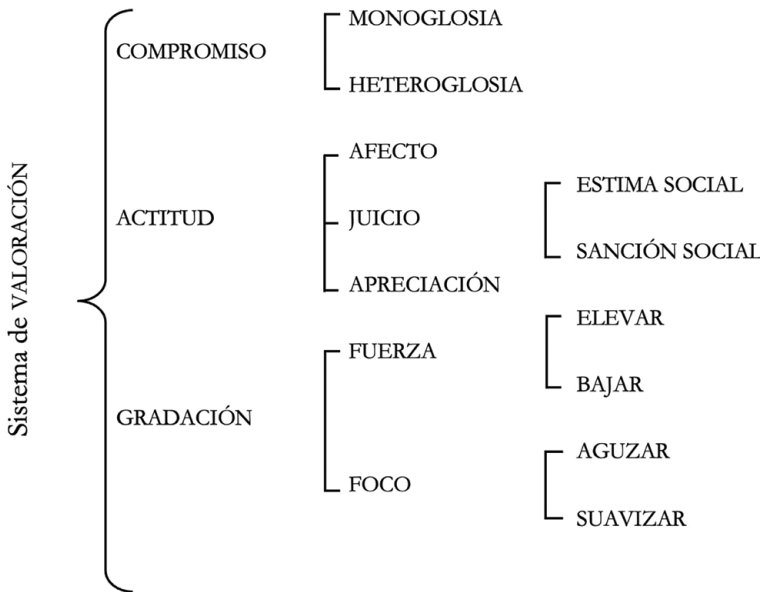


Figura 5.1. Sistema de valoración (adaptado de Martin y White, 2005)

La atención a las diferencias en estos modos de realización de la ACTITUD, principalmente, pero también de la GRADACIÓN—realizada por medio de la gramaticalización y la lexicalización—y, en menor medida, del COMPROMISO, nos permitirá realizar un análisis más sutil de los significados construidos en los textos del *corpus*, así como de los modos en que los estudiantes modulan y legitiman sus posicionamientos acerca de la temática desarrollada, el concepto de “madre suficientemente buena” en Winnicott.

La Estima y la Sanción Social

Martin y White (2005) definen los “posicionamientos actitudinales” como parte de la región semántica de los significados interpersonales que atañe a las *emociones*, la *ética* y la *estética*. En el sistema de VALORACIÓN, mientras el posicionamiento *emotivo* alude a los *afectos*, el *ético* lo hace a los *juicios*, y el *estético*, a las *apreciaciones*. Para el presente análisis, profundizaremos en la noción de “juicio”—*judgement*—, dado que se ofrece como la más adecuada para el estudio de la incorporación de *significados interpersonales atribuibles al sentido común* que realizan los estudiantes en sus textos al momento de tratar sobre la función materna según Winnicott. En efecto, el “juicio” tiene la particularidad de inscribir los sentimientos personales en un ámbito de socialidad e institucionalización. Dicen los autores:

Una manera de pensar acerca del *juicio* y la *apreciación* es verlos como sentimientos institucionalizados, que nos llevan fuera de nuestro mundo cotidiano [hacia] . . . los valores compartidos por la comunidad. En estos términos, el *juicio* rehace sentimientos en el ámbito de las propuestas acerca del comportamiento —cómo debemos comportarnos o no; algunas de estas propuestas se formalizan como reglas y regulaciones administradas por la Iglesia y el Estado. (Martin & White, 2005, p. 45; traducción propia; destacado en el original)

Como veremos en el análisis del *corpus*, no es tanto la mirada subjetiva la que se hace presente en las respuestas de las y los estudiantes, sino una representación estereotípica acerca de aquel componente de su experiencia interpelado por el concepto “madre suficientemente buena” de Winnicott. Es el carácter compartido por la comunidad que tienen estos valores—acerca de las tareas y competencias atribuidas a una madre (cfr. nota 1)—lo que les permite operar como “garantes” (Ducrot, 1988) y legitimadores de las expresiones de las y los estudiantes.

La dimensión del *juicio* se trata, entonces, de un espacio sensible a las representaciones estereotipadas cristalizadas, en un determinado momento, en

el sentido común de un grupo social. En una mayor profundización sobre esta región semántica, Martin y White (2005) proponen una nueva distinción entre “juicios de estima social” y “juicios de sanción social.” Dicen estos autores:

Los *juicios de estima* tienen que ver con la “normalidad” (cuán inusual es alguien), la “capacidad” (cuán capaz es) y la “tenacidad” (cuán decidido es); los *juicios de sanción* tienen que ver con la “veracidad” (cuán veraz es alguien) y la “rectitud” [*propriety*] (cuán ético es alguien). (2005, p. 52; traducción propia)

Esta distinción constituye una herramienta conceptual con la cual poder analizar las evaluaciones presentes en el desarrollo de la noción de la “madre suficientemente buena”, tanto en el texto de Winnicott como en el *corpus*.

La Metáfora Gramatical: La Construcción de Significados Abstractos e Informativamente Densos.

Para el desarrollo de la segunda perspectiva de análisis, nos valdremos de la noción de “metáfora gramatical” postulada por Halliday (1994, 1998). Nos interesa particularmente este concepto porque propone un triple abordaje que consideramos altamente pertinente para la comprensión y explicación del fenómeno estudiado. En primer lugar, la metáfora es entendida como una *variación en el modo de representación típica o congruente de ciertos significados*. Esta primera caracterización nos permitirá comprender que la reelaboración de los textos disciplinares que realizan las y los estudiantes necesita ser puesta en relación con los patrones de representación lingüística más típicos para los ámbitos de la experiencia interpelados por el discurso académico. La noción de “madre suficientemente buena”—y de sus funciones—no solo se inscribe en el marco de las conceptualizaciones propuestas por Winnicott, también convoca en las y los estudiantes formulaciones próximas a los discursos del sentido común.

En segundo lugar, la noción de “metáfora”, al ser calificada de “gramatical”, busca acentuar que la transformación que realiza no se reduce a una sustitución léxica, sino a una *variación léxico-gramatical*; la metáfora gramatical “involucra una transferencia de sentido *de una clase de elemento a otra clase*” (Martin & Rose, 2003, p. 110). En nuestro análisis, será relevante considerar las posibilidades que le ofrece al texto disciplinar la transformación de los procesos verbales asociados a la “madre suficientemente buena”—sostener, manipular, etc.—en sustantivos—sostenimiento, manipulación, etc.—, lo que suele denominarse una nominalización.

El ejemplo anterior, relativo a la transformación de los verbos en sustantivos, nos permite introducir la tercera característica de la metáfora gramatical:

su *capacidad para construir significados más abstractos e informacionalmente más densos*. En efecto, el “sostenimiento”, en tanto nominalización, reúne los significados relativos al proceso de “sostener”—o “tomar en brazos”—, a los participantes—la “madre” y el “bebé”—, y a cualidades atribuidas a uno de estos—por ejemplo, la capacidad de la madre para identificarse con el bebé—. Como veremos, este recorrido que realiza el texto de Winnicott—*de las formas más congruentes hacia las más abstractas*—se realiza en el sentido inverso en los textos de las y los estudiantes.

En esta perspectiva, la metáfora no es entendida como la variación en el significado de una expresión dada—lo que Halliday llama “desde abajo” (1994, p. 342)—, sino como la variación en la expresión de un determinado significado—es decir, “desde arriba”—; tal es lo que ocurre con los significados relativos a la madre, sus acciones o procesos y al bebé que tienen como Meta. A la vez, la metáfora gramatical permite condensar y empaquetar volúmenes de información mayores que es, en parte, lo que les otorga mayor abstracción a los significados construidos. La hipótesis que proponemos en este trabajo para explicar la presencia de juicios y valoraciones acerca de la función materna en el *corpus* se basa, en gran medida, en el modo en que las y los estudiantes lidian con estas metáforas y sus significados más abstractos en el proceso de realizar sus reformulaciones del texto disciplinar.

Resultados

Organizaremos esta etapa a partir de las dos perspectivas de análisis que hemos desarrollado en los apartados anteriores: el *posicionamiento actitudinal acerca de la función materna y la construcción de significados abstractos e informacionalmente densos*. Cada una de estas perspectivas propondrá un contrapunto entre los modos de manifestación y realización en el texto disciplinar de Winnicott—en tanto texto “fuente”—y, luego, en las producciones del *corpus*—en tanto reformulaciones del material bibliográfico—.

El Posicionamiento Actitudinal Acerca de la Función Materna

La Estima y la Sanción Social de la Madre Suficientemente Buena en D. Winnicott

Como hemos visto en el apartado anterior (cfr. §“La estima y la sanción social”), la distinción conceptual entre juicios de “estima social” y de “sanción social” colabora a comprender las valoraciones presentes en el *corpus* según enfatizan *la capacidad, la competencia y la normalidad*—i.e. la *estima social*—de la “madre suficientemente buena”; o según lo hacen sobre *la obligatoriedad y la*

responsabilidad—i.e. la *sanción social*—que pesaría sobre ella. En el capítulo de Winnicott “La relación inicial de una madre con su bebé”—donde se postula la noción de “madre suficientemente buena”—es posible reconocer una progresión que va de una presencia significativa de estas evaluaciones sobre la “madre” hacia un gradual borramiento de las mismas y un mayor énfasis en la “función materna” y en representaciones lingüísticas más abstractas (cfr. §”La metáfora gramatical: la construcción de significados abstractos e informacionalmente densos”) que eliden la alusión a la madre como participante de los procesos.

A la vez, en esta primera parte, las evaluaciones no se encuentran de un modo equilibrado. Por el contrario, predominan aquellas que incorporan valoraciones de “estima social.” Una gran parte de ellas aluden a la *capacidad* de la madre:

En un estudio de la relación que existe entre una madre y su bebe, es necesario examinar por separado aquello que es privativo de la madre y lo que está comenzando a desarrollarse en el niño. Se dan aquí dos clases distintas de identificación: la de la madre con su hijo y el estado de identificación de éste con la madre. La madre aporta a la situación *una aptitud desarrollada*, mientras que el niño se encuentra en ese estado porque es así como comienzan las cosas. (Winnicott, 1967/1984, p. 31; el destacado es propio)

Hay dos clases de trastornos maternos que pueden afectar esta situación. En un extremo, tenemos a la madre cuyos intereses personales son demasiados compulsivos como para abandonarlos, lo cual le impide sumergirse en *ese extraordinario estado* que casi parece una enfermedad, aunque constituya un signo de salud. (Winnicott, 1967/1984, p. 32; el destacado es propio)

En estos casos, la valoración de “estima social” se reconoce en cláusulas que involucran a “la madre” en diferentes roles participantes y se realiza, principalmente de forma lexicalizada en grupos nominales que identifican, por una parte, el *objeto del juicio*—que agrupamos, siguiendo a Martin y White, dentro de la categoría *capacidad*—, por otra, su *cualificación*, aunque sabemos que tal distinción es demasiado esquemática en el estudio de los posicionamientos actitudinales. En lo relativo a la identificación del *objeto del juicio*, podemos mencionar los sustantivos: “aptitud” y “estado.” En cuanto a su *cualificación*, la reconocemos en los premodificadores y posmodificadores: “[aptitud] *desarrollada*” y “*extraordinario* [estado].”

Junto con estos pasajes, es posible reconocer otros dos, que se diferencian de los anteriores por dos particularidades relevantes: por una parte, realizan

una expansión de las características de esta “capacidad” de la “madre suficientemente buena”; por otra, incorporan una serie de modalizadores que atenúan la asertividad de lo afirmado:

El bebé significa también otras cosas para la fantasía inconsciente de la madre, pero tal vez *el rasgo predominante sea la disposición y la capacidad de la madre* para despojarse de todos sus intereses personales y concentrarlos en el bebé; aspecto de la actitud materna que he denominado “*preocupación materna primaria*.” (Winnicott, 1967/ 1984, p. 31; el destacado es propio)

En mi opinión, esto [la preocupación materna primaria] es lo que otorga a la madre *su capacidad especial para hacer lo adecuado*: ella sabe exactamente cómo se siente el niño. Nadie más lo sabe, ya que los médicos y las enfermeras tal vez tengan muchos conocimientos de psicología y, desde luego, son duchos en lo que se refiere a la salud y la enfermedad corporal, pero no saben cómo se siente un bebé a cada minuto porque están fuera de esta área de experiencia. (Winnicott, 1967/1984, p. 31; el destacado es propio)

En el primer pasaje, la evaluación se encuentra inmersa en una cláusula con proceso relacional y se realiza en el posmodificador del atributo (“el rasgo *predominante*”). Lo interesante de este pasaje es la presencia de una serie de modalizaciones (“tal vez”, el modo subjuntivo del verbo “sea”) que tienden a atenuar la asertividad de la afirmación. Junto con el siguiente pasaje, se trata de las pocas cláusulas en donde el autor no sólo valora, sino que además describe en qué consiste esa “capacidad” de la “madre suficientemente buena.” En el siguiente pasaje volvemos a reconocer la valoración en el posmodificador (“capacidad *especial*”), así como la modalización asertiva con la construcción “en mi opinión”, ubicada en posición inicial. Más adelante retomaremos el modo en que son reelaborados estos pasajes en los textos de las y los estudiantes, en especial las modalizaciones.

En el texto de Winnicott, los “juicios de estima social” relativos a la *capacidad* se realizan, en menor medida, en formas gramaticalizadas, particularmente a través del verbo modal “poder” y para expresar una valoración negativa. Estos son los únicos dos casos en el texto:

El primer tipo de madre enferma *no puede* destetar al niño porque éste nunca la tuvo realmente, de modo que no corresponde aquí hablar de destete; el otro tipo de madre enferma *no*

puede destetarlo, o tiende a hacerlo en forma demasiado brusca y sin tener en cuenta la necesidad que se va desarrollando gradualmente en el niño de ser destetado. (Winnicott, 1967/1984, p. 32; el destacado es propio)

Las otras valoraciones de “estima social” que se pueden reconocer en la primera parte del texto de Winnicott aluden ámbito de la *normalidad*, es decir, a la valoración acerca de “cuán inusual” es algo o alguien. Nos interesan particularmente aquellas valoraciones de normalidad que toman por objeto “la madre.” En el texto disciplinar, esta clase de juicio aparece al momento de aludir a los “trastornos maternos” (algunos de estos pasajes ya fueron citados):

Hay dos clases de trastornos maternos que pueden afectar esta situación. En un extremo, tenemos a la madre cuyos intereses personales son *demasiado compulsivos* como para abandonarlos, lo cual le impide sumergirse en ese extraordinario estado que casi parece una enfermedad, aunque constituya un signo de salud. En el otro extremo, tenemos a la madre que tiende a estar *permanentemente preocupada* por algo, y el niño se convierte entonces en su preocupación patológica. Esta madre tal vez cuente con una especial capacidad para prestarle su propio *self* al niño, pero ¿qué sucede en definitiva? Es parte del *proceso normal* que la madre recupere su interés por sí misma, y que lo haga a medida que el niño vaya siendo capaz de tolerarlo. La *madre patológicamente preocupada* no sólo sigue estando identificada con su hijo durante un tiempo demasiado prolongado, sino que además, pasa muy bruscamente de la preocupación por el bebé a su preocupación previa.

La forma en que la *madre normal* supera este estado de preocupación por el bebé equivale a una suerte de destete. El primer tipo de *madre enferma* no puede destetar al niño porque éste nunca la tuvo realmente, de modo que no corresponde aquí hablar de destete; el otro tipo de *madre enferma* no puede destetarlo, o tiende a hacerlo en forma demasiado brusca y sin tener en cuenta la necesidad que se va desarrollando gradualmente en el niño de ser destetado. (Winnicott, 1967/1984, p. 32; el destacado es propio)

La valoración acerca del carácter normal o anormal, que en el planteo de Martin y White alude principalmente a lo más o menos previsible, se

superpone en el texto de Winnicott con una evaluación acerca del carácter patológico o no patológico—lo que construye la distinción entre “normal” y “enferma”—y acerca lo excesivo o lo no excesivo—lo que se reconoce en los premodificadores “*demasiado* compulsivos” y “*permanentemente* preocupada”—. Esta proximidad de los significados relativos a lo “anormal” y relativos a lo “patológico” genera solapamientos y tensiones en los modos de interpretación discursiva del texto de Winnicott y, por ende, en el modo de describir los recursos lingüísticos involucrados. La distinción entre “madre normal” y “madre enferma”—e incluso entre “madre suficientemente buena” y “madre patológicamente preocupada”—se desliza entre una lectura como un grupo nominal en el que estos adjetivos funcionan como clasificadores para la elaboración de términos técnicos; y una lectura como grupo nominal con posmodificadores que realizan “juicios de estima social.” Este margen de ambigüedad es relevante para poder comprender las reelaboraciones que realizan las y los estudiantes.

Lo difícil de reconocer en el texto de Winnicott es algún tipo de “juicio de sanción social.” Estos juicios, recordemos, “tienen que ver con la ‘veracidad’ (cuán veraz es alguien) y la ‘rectitud’ (cuán ético es alguien)” (Martin & White, 2005, p. 52; traducción propia). Esta región de los significados interpersonales considera las regulaciones que imperan en una determinada comunidad. En el caso de Winnicott, estas *regulaciones* u *obligaciones* que valorarían las tareas asignadas a la “madre suficientemente buena” no se encuentran prácticamente en el texto. Y esta constituye, como veremos, la principal diferencia que se reconoce entre el material bibliográfico y las respuestas de las y los estudiantes, donde las tareas e incluso las capacidades de la “madre suficientemente buena” adquieren, en muchos casos, el carácter de imperativos.

La Estima y la Sanción Social en las Producciones de las y los Estudiantes: Lo que la “Madre Suficientemente Buena” debe Hacer y lo que es Capaz de Hacer

En este apartado nos focalizaremos en el análisis del posicionamiento actitudinal acerca de la función materna en los textos producidos por las y los estudiantes. Comenzaremos refiriendo algunos fragmentos breves de estos textos, a los fines de introducir la problemática más general que nos interesa: *la incorporación de valoraciones, juicios y estereotipos en las respuestas a una consigna de escritura académica.* Luego nos detendremos en pasajes más extensos, que nos permitirán desplegar análisis más precisos y exhaustivos.

La lectura de los parciales nos permitió identificar un primer fenómeno recurrente en los textos: un claro involucramiento de las y los estudiantes

con el contenido disciplinar requerido por la consigna y con el ámbito de la experiencia al que este contenido alude, esto es, las tareas y roles atribuidos a la función materna. Este fenómeno se reconoce en formas lingüísticas que construyen la obligatoriedad de estas tareas y roles, a la vez que definen los requerimientos para su cumplimiento.

Interrogados acerca del concepto de “madre suficientemente buena” de Winnicott, las y los estudiantes incluían en sus respuestas que “durante la primera etapa de vida y más en los primeros meses es fundamental que la madre se concentre y focalice sus energías en el bebé.” (Examen 5); que “una madre suficientemente buena tiene la capacidad de despojarse de todos sus intereses personales para adaptarse a las necesidades del bebé.” (Examen 7); que “la madre debe sostener al bebé, tanto en lo que respecta al sostén físico, como al emocional” (Examen 1); que “la madre suficientemente buena también tiene que tener la capacidad de desilusionar al bebé.” (Examen 12); entre otras formulaciones.

En suma, una revisión del *corpus* permite reconocer que los posicionamientos actitudinales de las y los estudiantes se distribuyen entre la *evaluación acerca de la competencia* del agente y la *obligatoriedad* de sus acciones, es decir, entre las dos regiones semánticas del *juicio* caracterizadas por Martin y White (2005): los “juicios de estima social” y los “juicios de sanción social.” Los “juicios de estima social” plantean cuáles serían las *capacidades o las competencias requeridas a la “madre suficientemente buena.”* En los siguientes ejemplos, los recursos que realizan juicios de estima social aparecen en cursiva:

Una madre suficientemente buena es aquella que *es capaz de* derivar toda su energía pulsional (o líbido) hacia los cuidados del bebé, dejando de lado sus intereses personales. (Examen 1)

Madre suficientemente buena: es denominada así aquella madre que *puede adaptarse completamente* a las necesidades de su bebé, y no que su bebé se adapte a ella. (Examen 2)

La forma en que una madre toma a su bebé en brazos demuestra la *capacidad* de relación e identificación de ella con el niño, y un error en la forma de sostenerlo, puede traerle al niño el surgimiento de angustia y sensación de desintegración. (Examen 12)

La *estima social* parece proponer una valoración en la que se acentúan las cualidades que una persona necesita para poder constituirse en “madre suficientemente buena”; en esta perspectiva, los significados se aproximan a una mirada más tipologizante, en la que las opiniones de la comunidad—o

de discursos autorizados como la propia ciencia—discriminan quién puede—quién es capaz—y quién no puede—quién no lo es—ejercer la función materna.¹ Es plausible plantear aquí que las respuestas hayan reelaborado aquellos pasajes del texto de Winnicott en los que identificamos la presencia de valoraciones acerca de la “capacidad *especial*”, la “aptitud *desarrollada*” o el “*extraordinario estado*” de la “madre suficientemente buena” (cfr. § “La estima y la sanción social de la madre suficientemente buena en D. Winnicott”).

Sin embargo, la primera particularidad de esta reelaboración reside en haber retenido especialmente aquellos pocos pasajes en los que Winnicott expande las características de esa capacidad. La segunda particularidad se encuentra en la clara omisión de las modalizaciones presentes en el texto de Winnicott que generan una atenuación de la asertividad (“...*tal vez* el rasgo predominante *sea* la disposición y la capacidad de la madre para . . .”; “*En mi opinión*, esto [la preocupación materna primaria] es lo que otorga a la madre su capacidad especial para hacer lo adecuado” (Winnicott, 1967/1984, p. 31).

Los “juicios de sanción social” presentes en las respuestas al parcial enfatizan *la obligatoriedad y la responsabilidad* que pesaría sobre “la madre suficientemente buena.” Son sumamente relevantes en este análisis porque se encuentran ausentes en el texto de Winnicott. Aquí algunos ejemplos:

Para que una madre sea suficientemente buena *debe* cumplir con las siguientes funciones: (Examen 2)

[La madre suficientemente buena] *Deberá* tener con el bebé un sostén tanto físico como emocional y adaptarse a las necesidades del bebé. (Examen 10)

Hay que estar atento a los movimientos espontáneos que realiza el nene en busca de conocer el mundo exterior. La madre suficientemente buena *deberá* estar atenta a esto para poder acompañarlo y dejarlo experimentar y que pueda generar un mundo interno con buenas experiencias. (Examen 10)

Winnicott dice que una madre suficientemente buena *debe* cumplir tres funciones: (Examen 13)

1 Cuando aludimos en este capítulo a valoraciones estereotipadas de la función materna, no nos referimos tanto a “contenidos” específicos asociados a la maternidad—que pueden variar en las diferentes sociedades—, sino a los “modos” en que una comunidad *discrimina* entre las personas aptas y no aptas para realizarla, así como *impone* formas correctas de crianza. En este sentido, el análisis no se limita a las maneras de entender a la función materna en la sociedad argentina.

En el sostenimiento es *muy importante* que la madre haga un sostenimiento adecuado, tanto física como emocionalmente, dado que al no sostener correctamente al niño, genera en éste un estado de angustia, que puede desencadenar en una sensación de caer interminablemente, y otras angustias. (Examen 14)

La madre *tiene que* poner su cuerpo tanto como su yo para que el niño pueda conocer el medio. (Examen 16)

La *sanción social*, a diferencia de la *estima social*, puede interpretarse como la existencia de un mandato, de una obligación o un rol que el agente debe cumplir. En este caso, el sujeto no es interpelado por sus cualidades y competencias personales, sino por su responsabilidad—su “rectitud”, en términos de Martin y White (2005)—para llevar la función que le ha sido asignada. La legitimidad del mandato recae en la sociedad, o en aquellas instituciones—entre las cuales las y los estudiantes parecen ubicar a la ciencia—autorizadas para definir lo correcto y lo incorrecto, lo “suficientemente bueno” y lo “no suficientemente bueno.”

Organizados de este modo, los juicios de los estudiantes se distribuyen entre estas dos clases de valoraciones: aquellas que plantean cuáles serían las *capacidades* de la “madre suficientemente buena”, que se corresponden con los juicios de *estima social*; y las que establecen cuáles serían las *obligaciones*, que se corresponden con los de *sanción social*. El espacio abierto en este espectro de significaciones no está libre de tensiones y esto explica las indecisiones presentes en los textos. Lugares intermedios de este *continuum* manifiestan la coexistencia no sencilla y la negociación entre las dos perspectivas. Obsérvese el siguiente ejemplo:

La madre *tiene que poder* sostener al bebé tanto a nivel físico como a nivel mental. (Examen 16)

El modalizador (*tiene que*) construye la obligatoriedad del proceso², mientras que el verbo modalizado (*poder*) introduce un significado de ‘posibilidad’; pero no como mitigación de la asertividad (tal sería en: “puede sostener al

2 La relación entre “rectitud” [*propriety*] y su realización en modalizaciones obligativas ya es considerada por los propios Martin y White: “Los parámetros para organizar el juicio reflejan distinciones gramaticales en el sistema de modalización (Halliday, 1994), en las siguientes proporciones: la normalidad es a la habitualidad, como la capacidad es a la habilidad, la tenacidad es a la inclinación, la veracidad es a la probabilidad, como *la rectitud es a la obligación*” (2005, p.54; el destacado y la traducción son propias).

bebé o no”), sino como realización del significado ‘ser hábil para algo’, ‘estar en condiciones de hacer algo’. Encontramos un ejemplo semejante en la cláusula:


La madre suficientemente buena también *tiene que tener la capacidad* de desilusionar al bebé. (Examen 12)

Lo que identificamos en este caso es una *lexicalización* del juicio de estima social a través del sustantivo “capacidad”, mientras que la sanción social se realiza gramaticalmente a través del modalizador (nuevamente, “*tiene que*”). En la siguiente cláusula ocurre una realización inversa:

También es *importante* que esta madre *pueda* desilusionar al bebé, después del año aproximadamente. (Examen 5)

La sanción social se encuentra lexicalizada en el adjetivo “importante” y la estima social acerca de la competencia se realiza en el verbo auxiliar de la frase verbal (“*pueda desilusionar*”). Esta última formulación muestra las tensiones al interior de la cláusula. La sanción social se realiza de un modo atenuado—“importante” ocuparía un lugar de menor intensidad que, por ejemplo, “necesario” o “imperioso”—; pero a la vez es ubicada en una posición inicial, es decir, jerarquizada por sobre las valoraciones relativas a la estima social.

Tabla 5.1: Disposición de las Cláusulas en el Espectro de Valoración que se Abre entre la Estima Social y la Sanción Social.

Una madre suficientemente buena es aquella que es capaz de derivar toda su energía pulsional (o líbido) hacia los cuidados del bebé, dejando de lado sus intereses personales. (Examen 1).	<p>Estima social (capacidad; tenacidad)</p> 
Madre suficientemente buena: es denominada así aquella madre que puede adaptarse completamente a las necesidades de su bebé, y no que su bebé se adapte a ella. (Examen 2)	
La madre suficientemente buena debe poder ayudar al niño a reconocer objetos para que pueda ir descubriendo que no todo es parte de él. (Examen 4)	
También es importante que esta madre pueda desilusionar al bebé, después del año aproximadamente. (Examen 5)	
Para que una madre sea suficientemente buena debe cumplir con las siguientes funciones: (Examen 2)	
La madre tiene que poner su cuerpo tanto como su yo para que el niño pueda conocer el medio. (Examen 16)	
<p>Sanción social (valorac. Ética)</p>	

*Las cláusulas intermedias corresponden a aquellos pasajes en los que las valoraciones se combinan, se negocian o entran en tensión dentro de los textos.

De este modo, la *estima social* y la *sanción social* se corresponden con los dos puntos del espectro de valoración social presente en los exámenes (Tabla 5.1), aquel relativo a la *evaluación de la competencia para la realización de la función materna* y aquel relativo a su *obligatoriedad*, respectivamente. Las transformaciones realizadas a partir del texto disciplinar nos permiten afirmar que las y los estudiantes no hablan ya del concepto de Winnicott o, mejor, no hablan ya *solamente* del concepto de Winnicott, sino que negocian con el texto fuente y con las valoraciones que consideran que su comunidad³ hace acerca de una madre y de la función materna.

La Construcción de Significados Abstractos e Informativamente Densos

Las Funciones de la Madre Suficientemente Buena en D. Winnicott: Los Recorridos Lingüísticos para la Construcción de los Conceptos

En el texto de Winnicott la metáfora gramatical es un recurso clave para construir conceptos y relaciones lógico-causales sin inscribir valoraciones acerca de los actores involucrados en tales nociones. Esto es lo que ocurre en el pasaje que encabeza el desarrollo de las tres categorías que agrupan la función de la “madre suficientemente buena”, sobre el final del capítulo:

Sostenimiento (*Holding*). . .

La forma en que la madre toma en sus brazos al bebé está muy relacionada con su capacidad para identificarse con él. El hecho de sostenerlo de manera apropiada constituye un factor básico de cuidado, cosa que sólo podemos precisar a través de las reacciones que suscita cualquier deficiencia en este sentido. (Winnicott, 1967/1984, p. 33; destacado en el original)

La apertura que realiza este fragmento no solo se establece por su posición inicial en el desarrollo expositivo de la función materna, sino también porque prepara el modo en que se formulan lingüísticamente estos conceptos a través de las metáforas gramaticales. En este caso, la transformación léxico-gramatical involucra las realizaciones lingüísticas de la “madre”, de sus acciones y del

3 Una de las realizaciones que mejor manifiesta este carácter comunitario de las valoraciones se encuentra en el pasaje de uno de los estudiantes: “*Hay que* estar atento a los movimientos espontáneos que realiza el nene en busca de conocer el mundo exterior.” (Examen 10). El uso del verbo impersonal confirma la despersonalización y desresponsabilización del estudiante sobre ese mandato enunciado.

“niño” que es afectado por ellas. El texto construye una primera representación congruente de estos significados en la cláusula incrustada “la madre toma en sus brazos al bebé”:

La forma en [[*que la madre toma en sus brazos al bebé*]] está muy relacionada con su capacidad para identificarse con él.

Consideramos a esta representación congruente porque los participantes son realizados de la forma más esperable o típica, esto es, como grupos nominales (“la madre”, “el bebé”), de la misma manera, el proceso se realiza como un verbo (“toma”). En la siguiente oración, toda esta cláusula es transformada y *empaquetada* en el grupo nominal “el hecho de sostenerlo” que permite nombrar el proceso sin mencionar a su participante Actor, “la madre.”⁴ Esta transformación se completará con la nominalización realizada por medio del sustantivo “sostenimiento”, donde ya se han borrado los restos del proceso y de los participantes.

“la madre toma en sus brazos al bebé” → “el hecho de sostenerlo” → “sostenimiento”

De este modo, la metáfora gramatical no implica una mera sustitución léxica, sino la transformación *de una clase de elemento gramatical en otra clase* (en este caso, de una cláusula a un grupo nominal). Esta transferencia construye un nuevo elemento, al cual el texto puede, por una parte, atribuirle cualidades, como ocurre con el posmodificador en “el hecho de sostenerlo *de manera apropiada*”, que introduce una valoración⁵ sobre el proceso “sostener” sin alcanzar al participante que realiza tal proceso, es decir, a “la madre.” Por otra parte, la metáfora gramatical permite constituir este elemento en participante de una nueva cláusula con un nuevo proceso:

El hecho de sostenerlo de manera apropiada constituye un factor básico de cuidado.

El pasaje analizado recuerda lo que señalamos como la tercera característica de la metáfora gramatical: su *capacidad para construir significados más*

4 Ni su *competencia*, mencionada en la cláusula anterior como: “. . . su *capacidad* [de la madre] para identificarse con él [el bebé]”.

5 El posmodificador “de manera apropiada” también puede considerarse como una metáfora gramatical que condensa la cláusula dominante que contiene a la cláusula incrustada “[*la forma en [[que la madre toma en sus brazos al bebé]] está muy relacionada con su capacidad para identificarse con él*]”. En este caso, la frase “de manera apropiada” evita explicitar que ese carácter ‘apropiado’ se establece por la “capacidad [de la madre] para identificarse con él [el bebé]”.

abstractos e informacionalmente más densos. En efecto, el “sostenimiento”, en tanto nominalización, reúne los significados relativos al proceso de “sostener”—o “tomar en brazos”—, a los participantes—la “madre” y el “bebé”—y a cualidades atribuidas a uno de estos—la capacidad de la madre para identificarse con el bebé—. Como veremos, este recorrido que realiza el texto de Winnicott—*de las formas más congruentes hacia menos congruentes*—se manifiesta en el sentido inverso en los textos de las y los estudiantes.

Las Funciones de la Madre Suficientemente Buena en los Textos de las y los Estudiantes: La Restitución de Actores y Procesos

El primer paso para estudiar los textos que conforman el *corpus* como reelaboraciones de los textos disciplinares consiste en una contrastación entre las respuestas al parcial y el texto de Winnicott. Por razones de espacio, nos detendremos en una de las categorías desarrolladas por el autor acerca de la función materna, la “manipulación.” En el texto de Winnicott, leemos:

La manipulación contribuye a que se desarrolle en el niño una asociación psicosomática que le permite percibir lo “real” como contrario a lo “irreal.” (Winnicott, 1967/1984, pp. 33-34)

Y en los textos de las y los estudiantes:

Manipulación: la madre deberá ayudar al niño a poder sentir y conocer nuevos objetos y así él podrá ir diferenciando el mundo ilusorio del real. (Examen 3)

El siguiente concepto es el de manipulación: la madre en esta etapa va a hacer que el niño diferencie lo real de lo irreal; comienza a desarrollar la coordinación. (Examen 8)

Manipulación: Deberá realizar la manipulación del cuerpo del bebé y moverle las piernas, los brazos, para lograr desarrollar una buena coordinación y composición corporal del bebé. (Examen 10)

Cada una de las formulaciones de las y los estudiantes establece una reconfiguración particular del texto de Winnicott. Como veremos a continuación, el análisis de estas reconfiguraciones se complejiza porque confrontamos formulaciones no congruentes, metafóricas—del texto disciplinar—con formulaciones congruentes—de las y los estudiantes—. Esto se debe, en gran medida, al cuidado que se reconoce en el texto de Winnicott por evitar estas representaciones más típicas—en las que los participantes y procesos se realizan del modo más esperable—y llevar rápidamente al lector a tratar con

entidades más abstractas, construidas por medio de nominalizaciones.

Para mostrar esta diferencia nos detendremos en el análisis de la reelaboración del sustantivo “manipulación”, que ocupa la función de Identificado del proceso “contribuye”⁶—un proceso *relacional-causal*—en el texto de Winnicott. ¿Cómo se reelabora gramaticalmente este elemento en los textos de las y los estudiantes? Digamos, en una primera instancia, que el sustantivo “manipulación”, tal como aparece en el texto disciplinar, puede ser entendido como una *nominalización* del proceso “manipular” y como una variación metafórica de este proceso. En efecto, la nominalización constituye, para Halliday (1994), uno de los recursos más potentes que dispone el lenguaje para la creación de metáforas gramaticales.

Sin embargo, este primer abordaje deja de lado la condensación o el “empaquetamiento” complejo (Halliday, 1998) de significados que también es capaz de hacer la metáfora gramatical. Para incorporar esto, es necesario recordar que la metáfora gramatical es entendida como una variación en la representación congruente de un determinado significado. Una revisión del texto de Winnicott nos permite “desempaquetar” los significados que se encuentran condensados en el sustantivo “manipulación.” Esto significa devolverle a este *sustantivo* su representación congruente como *proceso* en una *cláusula*; pero también—y fundamentalmente—reponer las entidades que participan en ese proceso. Un análisis en el marco del texto de Winnicott sugiere que “manipulación” condensa toda una cláusula que se podría descomponer como:

“La manipulación” = la madre [grupo nominal] + manipula
[proceso] + niño [grupo nominal].

Si volvemos ahora a las reelaboraciones que han hecho las y los estudiantes del texto de Winnicott, encontramos la del Examen 10:

6 El proceso “contribuye” establece una *relación causal* entre la “manipulación”—Identificado—y “se desarrolle en el niño una asociación psicosomática que le permite percibir lo «real» como contrario a lo «irreal»”—Identificador—. Sin embargo, esta relación se encuentra metafórica por el proceso “contribuir” que logra atenuar una relación puramente mecánica entre la causa y el efecto, e introduce un grado de probabilidad en esa relación. Esta operación es recurrente en el texto de Winnicott, también en las relaciones identificativas: “La forma en que la madre toma en sus brazos al bebé *está muy relacionada* con su capacidad para identificarse con él”. En este caso, es la *relación indicativa* la que se encuentra atenuada y vuelve a construir un grado de probabilidad que permite al lector considerar que la identificación de la madre con el bebé puede ocurrir sin que se manifieste en la forma en que lo toma en sus brazos. En un examen, en el que la configuración propuesta se asemeja, casi literalmente, a la del texto original, lo que se modifica, justamente, es esta probabilidad: “La forma en que una madre toma a su bebé en brazos demuestra la capacidad de relación e identificación de ella con el niño. . . .” (Examen 12).

Manipulación: Deberá realizar la manipulación del cuerpo del bebé y moverle las piernas, los brazos, para lograr desarrollar una buena coordinación y composición corporal del bebé. (Examen 10)

En ella se desarma esta configuración condensada para proponer, en una primera instancia, una cláusula:

[La madre suficientemente buena] Deberá realizar la manipulación del cuerpo del bebé . . . (Examen 10)

En esta representación se ha explicitado, aunque de modo elíptico, el agente de la acción—“la madre”—; sin embargo, la acción de “manipular” no se realiza de modo congruente como proceso, sino como un grupo nominal—“la manipulación del cuerpo del bebé”—que participa como Meta del proceso material / comportamental “deberá realizar” (Tabla 5.2).

Tabla 5.2. Comparación entre los Significados Condensados en la Metáfora del Texto de Winnicott y sus Modos de Realización en una de las Respuestas de los Exámenes: Representación Menos Congruente.

Winnicott		Estudiante (Examen 10)
“La manipulación”		“Deberá realizar la manipulación del cuerpo del bebé”
la madre [grupo nominal]	se realiza como	la madre [participante actor elidido]
+ manipula [proceso]	se realiza como	la manipulación [grupo nominal]
+ niño [grupo nominal]	se realiza como	del cuerpo del bebé [postmodificador]

En la siguiente cláusula, el texto incorpora un segundo proceso—[deberá] “moverle”—que se aproxima a la representación más típica —“manipula”— y una nueva Meta, “las piernas y los brazos”:

Y [la madre deberá] moverle las piernas, los brazos. (Examen 10)

En esta nueva representación, los elementos condensados en la metáfora gramatical se realizan ya de un modo más congruente (Tabla 5.3).

Este pequeño fragmento de la respuesta de un estudiante nos permite inferir el proceso recurrente dentro de los parciales: el desempaquetamiento de los significados condensados en las metáforas gramaticales del texto disciplinar y *su nueva realización en representaciones congruentes*. Este proceso no es lineal. En una misma cláusula el estudiante realiza una *transformación gradual* de la forma metafórica a la no metafórica, de la forma no congruente a la congruente.

Tabla 5.3. Comparación entre los Significados Condensados en la Metáfora del Texto de Winnicott y sus Modos de Realización en una de las Respuestas de los Exámenes: Representación Más Congruente.

Winnicott		Estudiante (Examen 10)
“La manipulación”		“[la madre deberá] moverle las piernas, los brazos.”
la madre [grupo nominal]	se realiza como	la madre [participante actor elidido]
+ manipula [proceso]	se realiza como	deberá moverle [proceso material / comportamental]
+ niño [grupo nominal].	se realiza como	las piernas, los brazos [grupo nominal con relación de meronimia: parte por el todo]

Sin embargo, aun en esta complejidad no mecánica de los desempaquetamientos, un fenómeno se vuelve recurrente: la rápida restitución que realizan los textos del agente de la acción, “la madre suficientemente buena.” Y este parece ser el camino a través del cual los textos introducen los *juicios* sobre “la madre” que hemos estudiado antes. El desempaquetamiento y su realización con formas gramaticales congruentes *vuelven a la nueva configuración más permeable a las valoraciones acerca de los procesos, los participantes y las circunstancias* abordadas por el concepto disciplinar. En efecto, la restitución de “la madre” como Actor de los procesos—sostener, manipular, mostrar—convoca las apreciaciones estereotípicas que la comunidad del o de la estudiante atribuye a este rol social. La “madre”, en tanto entidad humana, vuelve a la representación lingüística *sensible a las valoraciones éticas, relativas a la responsabilidad del acto realizado*, es decir, de los *requerimientos* para su adecuado desempeño, pero sobre todo de las *consecuencias* de ese acto.

Para terminar de comprender esta relevancia dada por las y los estudiantes a las consecuencias de las acciones atribuidas a la “madre suficientemente buena”, es necesario volver al texto de Winnicott y atender al rol que ocupan las relaciones causales. En los siguientes pasajes podemos reconocer esta relevancia dada a la causalidad:

El problema es tan delicado y complejo que nuestras reflexiones resultarán estériles si no partimos de la base de que el niño en cuestión tiene una madre suficientemente buena. *Sólo si es así*, el niño inicia un proceso de desarrollo que es personal y real. *Si* la actitud materna no es lo bastante buena, el niño se convierte en un conjunto de reacciones frente a los choques, y el verdadero *self* del niño no llega a formarse o queda oculto tras un falso *self* que se somete a los golpes del mundo y en

general trata de evitarlos. (Winnicott, 1967/1984, p. 31; el destacado es nuestro).

La manipulación contribuye a que se desarrolle en el niño una asociación psicosomática que le permite percibir lo “real” como contrario a lo “irreal.” La manipulación deficiente milita contra el desarrollo del tono muscular y contra lo que llamamos “coordinación”, y también contra la capacidad del niño para disfrutar de la experiencia del funcionamiento corporal y de experiencia de SER. (Winnicott, 1967/1984, p. 33-34)

Ambos pasajes pueden analizarse como una variedad de la *relación causal* que realiza el género elemental de la *explicación*, a la cual Martin y Rose (2008, p. 148) denominan “explicación condicional.”

En el segundo de los pasajes del texto de Winnicott citados, este carácter condicional de la explicación se manifiesta en el espacio concedido a la descripción de las consecuencias según sea el carácter “correcto” o “deficiente” de la manipulación (Tabla 5.4).

La “manipulación” —o mejor, su carácter “no deficiente”— queda así inmersa en una organización genérica no sólo *causal*, sino también, como señalan Martin y Rose (2008)⁷, *obligatoria*. Es esta obligatoriedad de la “manipulación”, —junto con la más extensa explicitación de las consecuencias de su ausencia, o su carácter “deficiente”—un rasgo a considerar para la comprensión de las modalizaciones deónticas, de obligatoriedad, presentes en el *corpus*.

Tabla 5.4. Análisis de la “Explicación Condicional” en el Texto de D. Winnicott.

si...	entonces...
La manipulación [no es deficiente]	contribuye a que se desarrolle en el niño una asociación psicosomática que le permite percibir lo “real” como contrario a lo “irreal.”
La manipulación [es] deficiente	milita contra el desarrollo del tono muscular y contra lo que llamamos “coordinación”, y también contra la capacidad del niño para disfrutar de la experiencia del funcionamiento corporal y de experiencia de SER.

7 “[la] condición modaliza un evento causal como probabilidad: una condición puede estar presente, y si lo está, el efecto está obligado a ocurrir.” (Martin & Rose, 2008, p. 148; traducción propia).

En este sentido, el desempañamiento de la metáfora gramatical del texto disciplinar realizado por las y los estudiantes no sólo conlleva la incorporación de evaluaciones del sentido común acerca del rol materno; también implica una representación de la relación causal planteada por el género explicativo en términos éticos, propios del modo de valoración de los actos humanos. Así, las diferentes funciones maternas desarrolladas por Winnicott son representadas como *obligaciones* o *condiciones* para que una “madre” adquiera el carácter de “suficientemente buena” y las relaciones causales, aunque no desaparecen, pasan a ocupar un lugar secundario. Tal es lo que se reconoce en la siguiente respuesta, donde la primera cláusula postula las condiciones requeridas a la “madre suficientemente buena”, pero omite desarrollar los efectos que tales “capacidades” tendrían en el desarrollo del bebé:

De acuerdo con la teoría de Donald Winnicott, una madre suficientemente buena es aquella que *es capaz de* derivar toda su energía pulsional (o líbido) hacia los cuidados del bebé, dejando de lado sus intereses personales. Este proceso comienza a llevarse a cabo ya desde el embarazo, teniendo por auge los primeros meses de vida del bebé. (Examen 1)

Al dejar de considerar el ámbito de la experiencia abordado por el concepto disciplinar en los términos de relaciones causales y comprenderlo de un modo ético, las respuestas se desplazan gradualmente de los recursos léxico-gramaticales de la escritura académica hacia formas de valoración más propias de contextos y registros de la vida cotidiana. Este desplazamiento es gradual y poblado de tensiones y negociaciones. En el pasaje anterior, por ejemplo, propone un modo de representación ética de las relaciones causales postuladas en el texto disciplinar, pero al mismo tiempo conserva todo un léxico especializado que remite directamente al material bibliográfico: “energía pulsional (o líbido)” (y en párrafos siguientes que no incluimos en la cita, “sostén físico”, “holding”, “el discernimiento entre el objeto interno y el externo”, entre otros).

Discusión

En suma, la reelaboración del texto de Winnicott ofrece a las y los estudiantes un nuevo desafío en su aprendizaje de la escritura académica. La complejidad que se les presenta es doble: por una parte, reformular un texto cuyos conceptos abordan un ámbito de la experiencia altamente sensible a los juicios sociales y los estereotipos, como lo es la función materna. Por otra, utilizar un recurso recurrente en la escritura académica como lo es la metáfora

gramatical. A lo largo de este trabajo buscamos mostrar que el dominio de este recurso permite:

1. *Precisar el alcance de los conceptos disciplinares* (como ocurre con nociones cuyo grado de abstracción no puede ser parafraseado en formas típicas y congruentes sin una pérdida de su eficacia explicativa).
2. *Comprender las relaciones lógico-causales que postulan los géneros académicos* (de modo de evitar representarlas en términos volitivos y sensibles a la evaluación ética).
3. *Diferenciar las formulaciones lingüísticas del sentido común y las del discurso científico* (incluso cuando parezcan aludir a ámbitos de la experiencia similares o próximos).

El modo de facilitar este desafío que enfrentan las y los estudiantes es incorporar la enseñanza explícita de la noción de metáfora gramatical, pero con un fuerte anclaje en sus textos, es decir, con una adecuada caracterización lingüística de las dificultades que se les presentan. Es la metáfora gramatical, como recurso lingüístico, lo que permite a las y los estudiantes desplazar la noción disciplinar de “la madre suficientemente buena” de las valoraciones—responsabilidades, mandatos—propias de su comunidad de pertenencia. A la vez, la comprensión de este recurso permite devolverle a dicha noción disciplinar su capacidad para *construir una distancia* sobre ese fenómeno que les resulta tan próximo, e incluso su capacidad para *interrogarlo y cuestionarlo*.

En relación con esto último, uno de los objetivos del presente trabajo ha sido mostrar la necesidad de una reflexión sobre los recursos lingüísticos con los que el discurso académico—en especial las Ciencias Sociales—interpelan y cuestionan un ámbito tan polémico y sensible como lo es, en este caso, el rol social de la madre. En este sentido, la Lingüística Crítica (Hodge y Kress, 1993) ha concentrado su mirada en el carácter manipulador de las nominalizaciones, en su capacidad para ocultar, despersonalizar y desresponsabilizar a los agentes de sus acciones. Estas observaciones, tan válidas también para el discurso académico, necesitan complementarse con reflexiones acerca de la potencia de las nominalizaciones para construir en los textos académicos relaciones lógico-causales y abstracciones, que logren atenuar e incluso cuestionar los juicios éticos y morales con los que el sentido común estigmatiza sujetos, roles y prácticas. De este modo, aquellos pasajes del *corpus* que eran leídos como muestras del involucramiento personal de las y los estudiantes pueden pensarse ahora como una evidencia de la falta de una enseñanza explícita de los recursos lingüísticos necesarios para la construcción de esas relaciones lógico-causales en sus textos.

Conclusiones

Este capítulo presenta el trabajo menos visible que realizamos las y los especialistas en el lenguaje del Programa de Lectura y Escritura Académica que se desarrolla en la Universidad de Flores (Buenos Aires, Argentina). El punto de partida de todas las reflexiones consistió en un fenómeno que se presentaba como evidente para la docente de la asignatura específica e incluso para sus estudiantes: *la inadecuada incorporación de valoraciones, juicios y estereotipos en las respuestas* a la consigna del parcial sobre el concepto de “madre suficientemente buena” de D. Winnicott. Docente y estudiantes podían reconocer y acordar en esta inadecuación de las valoraciones, pero ninguno podía elaborar una alternativa textual que evitara una lectura censora sobre estos posicionamientos actitudinales.

En esta encrucijada, este trabajo se orientó a mostrar que tanto la *comprensión del fenómeno* presente en los textos de los estudiantes—la inscripción de juicios de estima social y sanción social—como la *elaboración de una hipótesis explicativa*—la incidencia de las representaciones lingüísticas congruentes en la permeabilidad a tales juicios—requieren necesariamente de un saber lingüístico enmarcado en una concepción funcional del lenguaje. Este saber lingüístico y estas concepciones permiten comprender los desafíos que enfrentan las y los estudiantes durante los estudios universitarios. También es este saber el que aporta al diseño de adecuadas estrategias de intervención para la enseñanza de los recursos lingüístico-discursivos requeridos por la asignatura específica.

El objetivo mayor de este artículo ha sido desplegar la estrecha interrelación que existe entre la enseñanza de la escritura académica y una actividad investigativa que busca permanentemente reflexionar sobre las particularidades que adquieren los textos en los espacios disciplinares. Es esta reflexión y la sensibilidad hacia estas particularidades lo que permite elaborar las intervenciones en las aulas universitarias y mantener un diálogo constante con docentes y estudiantes.

Referencias

- Ducrot, O. (1988). Argumentación y topoi argumentativos. *Lenguaje en Contexto*, 1, 63-84.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. (2ª ed). Edward Arnold. <https://doi.org/10.4324/9780203783771>
- Halliday, M. A. K. (1998). Things and relations. Regrammaticising experience as technical knowledge. En J. R. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading Science. Critical and functional perspectives on discourse of science* (pp. 185-235). Routledge.

- Hodge, R. & Kress, G. (1993). *Language as Ideology*. (2ª ed). Routledge.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Continuum.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. Equinox.
- Martin, J. R. & White, P. P. R. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. Palgrave.
- Moyano, E. I. (2009). Negotiating genre: Lecturer's awareness in genre across the curriculum project at the university level. En C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 442-264). *The WAC Clearinghouse*; Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2009.2324.2.22>
- Moyano, E. I. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional, *Revista Signos*, 43(74), 465-488. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- Moyano, E. I. (2011). Deconstrucción y edición conjuntas en la enseñanza de la escritura: La reflexión sobre género y discurso en la formación académica y profesional, *Anais VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET)*.
- Plantin, C. (2014). *Las buenas razones de las emociones* (Trad. E. Ghelfi). Universidad Nacional de Moreno. (Trabajo original publicado en 2011).
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa.
- Winnicott, D. (1984). *La familia y el desarrollo del individuo* (Trad. N. Rosenblatt). Hormé. (Trabajo original publicado en 1967).